

Joana Maria Moura Teixeira Martins

BURNOUT NA PROFISSÃO DOCENTE

Dissertação de Mestrado em Psicologia
Área de Especialização Psicologia da Saúde

2008

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

BURNOUT NA PROFISSÃO DOCENTE

Joana Maria Moura Teixeira Martins

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Psicologia da Saúde, pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pela Professora Doutora Cristina Queirós (F.P.C.E.U.P.)

Setembro 2008

RESUMO

A profissão docente é considerada como uma das mais stressantes, podendo o stress ocupacional crónico conduzir ao burnout. Nos últimos tempos tem sido sujeita a modificações profundas, sendo frequentemente desvalorizada e alvo de inúmeras críticas. Este trabalho tem como objecto de estudo o burnout na actividade docente de professores do ensino pré-escolar até ao ensino secundário que leccionam em escolas do ensino público na área administrativa da Direcção Geral da Educação do Norte (DREN). Definimos como objectivos conhecer o nível de burnout em professores que leccionam em diferentes ciclos de ensino, tentando também verificar se existe uma relação entre burnout e percepção de suporte social, bem como se existem diferenças no burnout e na percepção de suporte social em função do ciclo de ensino e de características sociodemográficas.

Para atingir os objectivos propostos, estruturamos o trabalho em duas grandes partes. Na primeira apresentamos o enquadramento teórico, começando por caracterizar a profissão docente e fazer uma perspectiva histórica do que tem sido esta profissão ao longo dos tempos. São ainda abordados os principais factores que parecem contribuir para uma melhor satisfação e motivação nesta carreira profissional. Seguidamente fazemos uma descrição do stress no trabalho, das estratégias de coping e do papel do suporte social. Descrevemos também o burnout e fazemos referência a estudos realizados sobre o burnout na profissão docente. Na segunda parte do trabalho apresentamos o estudo empírico efectuado, descrevemos a metodologia utilizada e apresentamos os resultados obtidos junto da amostra de 450 professores de diferentes níveis de ensino.

Os resultados obtidos permitiram-nos concluir o seguinte:

- os professores encontram-se emocionalmente exaustos, mas não se encontram em burnout, pois apresentam alta realização pessoal e baixa despersonalização;
- os professores mais experientes apresentam níveis mais baixos de realização pessoal;
- os professores mais novos revelam maiores níveis de exaustão e maior grau de conflito na conciliação da sua vida profissional com a sua vida pessoal e familiar;
- os professores mais novos sentem maior suporte social por parte dos amigos, da família e dos outros, diminuindo este suporte com a idade e anos de serviço.

ABSTRACT

Teaching is recognized to be one of the most stressful professions and chronic occupational stress can lead to burnout. Recently, the nature of the profession has experienced profound changes, teachers becoming the focus of increasing criticism and devaluated as a professional community. This study analyses teacher's burnout on a teacher sample ranging from pre-school to high school on public schools under the administration of the Direção Geral da Educação do Norte (DREN). We aim to identify the prevalence of this phenomenon among teachers at different school levels, and to determine if there is an association between burnout and perceived social support as well as whether these two variables vary according to the education level and the sociodemographic data.

This study is organized in two main sections. In the first one we present the theoretical framework, characterizing the teaching profession and presenting an historical perspective of the evolution of this profession. We also identify the main factors that seem to be decisive to these professional's satisfaction and motivation. Secondly we'll address work stress, coping strategies and social support. Finally we'll describe the burnout syndrome and present some studies on teacher's burnout. On the second part we present the empirical study, describe the methodological proceedings and the results on data collected from a sample of 450 teachers at different school levels.

The results allow us to conclude that:

- teachers are emotionally exhausted but don't suffer burnout since they show high levels of personal accomplishment and low levels of depersonalization;
- teachers with more professional experience show lower levels of personal accomplishment;
- younger teachers show higher levels of exhaustion as well as higher levels of conflict balancing their career and personal and family life;
- younger teachers report a high degree of social support, namely from friends, family and others, and this perception diminishes over time, specifically with age and career years.

RÉSUMÉ

Le métier de professeur est considéré comme un des plus stressants, pouvant le stress occupationnel chronique mener au syndrome d'épuisement professionnel (burnout). Récemment le métier de professeur a été sujet à des modifications profondes, étant fréquemment dévalorisé et objet de plusieurs critiques. Ce travail veut étudier le burnout dans l'activité de professeur, analysant des enseignants dès l'enseignement préscolaire au secondaire qui travaillent dans les écoles publiques de la région administrative de la Direção Geral da Educação do Norte (DREN). On a décidé connaître le niveau de burnout dans les professeurs qui travaillent les différents cycles, essayant aussi de vérifier s'il existe une relation entre burnout et perception de support social et encore s'il y en a des différences dans le burnout et dans la perception du support social en fonction du cycle d'enseignement et de caractéristiques sociodémographiques.

Pour atteindre les objectifs proposés, nous organisons ce travail en deux grandes parties. Dans la première nous présentons le contexte théorique, en commençant par caractériser le métier de professeur et par donner une perspective historique de ce qu'il a été au long des temps. Ce sont encore analysés les principaux motifs qui semblent contribuer pour une meilleure satisfaction et motivation dans cette carrière professionnelle. De suite, nous faisons une description du stress dans le travail, des stratégies de coping et du rôle du support social. Nous décrivons aussi le burnout et nous faisons référence à des études réalisées sur ce syndrome dans ce métier d'étude. Dans la deuxième partie de ce travail, nous présentons l'étude empirique réalisée, nous décrivons la méthodologie utilisée et nous présentons les résultats obtenus dans un ensemble de 450 professeurs de différents cycles d'enseignement.

Les résultats obtenus nous ont permis d'arriver à ces conclusions:

- les professeurs se trouvent émotionnellement épuisés, mais ne se trouvent pas en burnout;
- les professeurs avec plus d'expérience présentent des niveaux plus bas de réalisations personnelle;
- les professeurs plus jeunes révèlent des niveaux plus élevés d'épuisement et plus grand degré de conflit dans la conciliation de leur vie professionnelle avec leur vie personnelle et familiale.
- les professeurs plus jeunes reçoivent un plus grand support social de leurs amis, de leur famille et des autres, en se vérifiant une réduction de ce support avec l'âge et les années de travail.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, à Prof.^a Cristina Queirós, pela sua energia permanente e pela disponibilidade que demonstrou em suportar, técnica e emocionalmente, todo o esforço de concretização deste trabalho. O seu extremo rigor científico e a sua enorme sensibilidade face às dificuldades surgidas durante o percurso, fizeram com que fosse possível chegar a este último dia.

A todos os meus amigos professores que se disponibilizaram, para a tarefa ingrata de solicitar mais trabalho aos seus colegas.

A todos os professores que, anonimamente, aceitaram contribuir para esta investigação.

Ao Vítor Gonçalves, meu director de serviços, por todo o incentivo e facilidade que me concedeu que me permitiram desenvolver este trabalho.

À Branca e à Catarina, pelo apoio constante e pela compensação das minhas ausências.

À minha amiga Mónica, pois sem o seu apoio e estímulo, não completávamos mais esta etapa juntas.

À minha família, sem dúvida o meu suporte social, em todas as suas funções.

Ao Miguel, por ser o meu companheiro para a vida.

Aos meus filhotes, Tomás e Afonso, a quem eu dedico este trabalho.

ÍNDICE

Introdução	9
Parte A – Enquadramento Teórico	16
Capítulo 1 – A Profissão Docente	17
1.1. Enquadramento histórico da profissão	18
1.2. Ser professor actualmente	23
1.3. Satisfação com o trabalho docente	25
1.3.1. Satisfação com o trabalho em função da idade	28
1.3.2. Satisfação com o trabalho em função do género	29
1.3.3. Satisfação com o trabalho em função do estado civil	30
1.3.4. Satisfação com o trabalho em função dos anos de serviço	31
1.3.5. Satisfação com o trabalho em função do nível de ensino	32
1.4. Motivação na profissão docente	32
Capítulo 2 – Burnout na Profissão Docente	35
2.1. Stress no Trabalho	36
2.2. Estratégias de Coping	41
2.3. O papel do Suporte Social	42
2.4. Burnout	46
2.4.1. Causas do burnout	50
2.4.2. Burnout e características sociodemográficas	52
2.4.3. Burnout e outros conceitos	53
2.4.3.1. Burnout e stress profissional	53
2.4.3.2. Burnout e depressão	54
2.4.4. Burnout nas diferentes profissões	55
2.5. Burnout na profissão docente	55
2.5.1. Causas e consequências do burnout na profissão docente	56
2.5.2. Burnout na profissão docente e características individuais	58

Parte B – Estudo Empírico	61
Capítulo 3 – Metodologia	62
3.1. Objecto, objectivos e hipóteses	63
3.2. Instrumentos	64
3.3. Procedimento de recolha de dados	65
3.4. Codificação dos resultados	65
3.5. Caracterização da amostra	66
Capítulo 4 – Apresentação e discussão dos resultados	70
4.1. Análise descritiva	71
4.2. Análise comparativa	99
4.3. Análise correlacional	106
Conclusões	112
Bibliografia	119
Anexo: apresentação do questionário	132

Introdução

O que vai fazer para melhorar a escola?
(in Público, 10-09-2008)

*Vou lidar com os problemas com uma postura mais humana
do que a que o Governo tem adoptado para com os professores.*

Isabel Santos, 29 anos, 1.º CEB

*Vou continuar a lutar, para ajudar a dar tudo a todas
as crianças com quem trabalho.*

**Iris Pais, 33 anos, Ensino
Especial/Educação Especial, 1.º e 2.º CEB**

Ao longo dos tempos tem-se assistido a mudanças significativas na sociedade, com alterações a vários níveis, nomeadamente social, político, económico, científico e tecnológico, provocando efeitos evidentes na vida das pessoas. Estamos também perante uma nova forma de estar na vida, o que conduziu a uma maior preocupação com a qualidade de vida. A definição de Saúde dada pela Organização Mundial de Saúde (WHO, 1945, in Pais Ribeiro, 2005), como sendo o estado de bem-estar físico, mental e social, total, e não apenas a ausência de doença, ou de incapacidade, reflecte a evolução na forma como a saúde passou a ser conceptualizada, deixando de ser considerada apenas como a ausência de doença e passando a incluir outros componentes da vida dos indivíduos. Uma dessas componentes é a Qualidade de Vida, que começa a ser uma preocupação cada vez maior tanto da população em geral, como dos profissionais de saúde. No entanto, Qualidade de Vida e saúde não são a mesma coisa, sendo o conceito de Qualidade de Vida muito mais abrangente, visando todas as dimensões da vida das pessoas (Pais Ribeiro, 2005).

A expressão Qualidade de Vida começou a ser utilizada por volta de 1920 associada ao contexto das condições de trabalho e das suas consequências no bem-estar do trabalhador (Wood-Dauphinee & Kuchler, 1992, in Pais Ribeiro, 2005). Um dos primeiros trabalhos realizados neste campo foi desenvolvido em 1976 por Campbell e colaboradores (in Pais Ribeiro, 2005), no qual os autores assumiram a complexidade desta medida, tendo concluído que para se conhecer a qualidade de vida é necessário inquirir directamente o indivíduo para que ele descreva como sente a sua vida. Os primeiros estudos visaram também identificar todas as dimensões da vida das pessoas e quais os domínios que eram mais decisivos para a Qualidade de Vida. Apesar de vários autores identificarem diferentes domínios ou dimensões, a dimensão trabalho ou Qualidade de Vida no trabalho estava presente em todas elas (Pais Ribeiro, 2005).

De facto, o trabalho é um elemento central na vida de cada pessoa, funcionando como um factor regulador da vida em sociedade e do próprio funcionamento das famílias. As Nações Unidas fizeram dele um direito reconhecido do Homem e os Estados desenvolvidos e democráticos utilizam-no como indicador de bem-estar social quando garante suficientes empregos e faz diminuir a taxa de desemprego. O trabalho marca o ritmo do dia de cada pessoa, desde a hora de despertar até à hora de deitar, tomando-lhe o período do dia em que está mais activa. Estabelece ainda o ritmo da semana, com a clássica paragem nos dias de descanso, sábado e domingo, bem como o ritmo anual, com a demarcação dos períodos de férias e dos períodos de maior trabalho (Ramos, 2001).

As actuais condições de trabalho, nomeadamente em consequência da globalização da economia, têm vindo a sofrer grandes transformações resultando num sentimento cada vez

mais acentuado de insegurança laboral. As consequências deste quadro, relacionado com as condições de trabalho, têm efeitos na satisfação no trabalho e produtividade do trabalhador, na sua saúde, absentismo e custos económicos daí resultantes, etc. Uma das consequências mais visível é o stress profissional ou burnout (Marques Teixeira, 2002) e nas últimas décadas têm sido desenvolvidos diversos estudos sobre o impacto das condições de trabalho no bem-estar e na saúde das pessoas. Trata-se de um novo entendimento da eficácia das organizações, contemplando não apenas o impacto da produtividade, mas também outros factores como a ansiedade, o absentismo e a motivação dos seus membros (Picado, 2005).

O stress relacionado com o trabalho, também designado por “stress profissional” ou “stress ocupacional” é definido pelo National Institute for Occupational Safety and Health (NIOSH, 2008) como uma consequência do desequilíbrio entre as exigências do trabalho e as capacidades e recursos do trabalhador. Lazarus e Folkman (1984) consideram que este stress ocupacional acontece quando as exigências profissionais excedem os recursos do indivíduo. O stress no trabalho, vivido de forma quase automática no quotidiano do local de trabalho, tem inevitáveis repercussões na saúde física e mental dos indivíduos, sendo considerado uma das causas que mais frequentemente determina o mau humor no indivíduo, com consequentes implicações no ambiente familiar e sobre terceiros que podem nada ter a ver com o meio profissional (Vaz Serra, 1999). Segundo Graça e Kompier (1999, in Ramos, 2001), em Portugal, o segundo tipo de queixas mais frequentes relativas ao trabalho associa-se ao stress e à fadiga.

O burnout é um termo da cultura anglo-saxónica que designa um estado de fadiga física e psicológica. Este conceito foi introduzido por Freudenberger (1974) e Maslach (1976), tornando-se um tema de grande interesse por parte dos investigadores sociais e da comunicação social em geral, sendo enorme a quantidade de publicações que surgiram após os anos 70 (Schaufeli & Buunk, 1996). Desde o seu aparecimento até aos dias de hoje, foram-se observando algumas alterações tanto na forma de conceptualizar o burnout como nas implicações práticas e ele inerentes, sendo o modelo mais conhecido e aceite sido desenvolvido por Maslach (Mota-Cardoso et al., 2002). Esta autora (psicóloga social, por oposição à dimensão clínica de Freudenberger) concebe o burnout como um constructo multidimensional que afecta sobretudo indivíduos que trabalham com pessoas. Existem outras definições de burnout, mas a mais referenciada continua a ser a de Maslach e Jackson (1981), sendo o burnout definido como um cansaço físico e emocional que leva a uma perda de motivação para o trabalho, podendo evoluir até ao aparecimento de sentimentos de inadequação e de fracasso. As duas autoras, a partir da análise factorial de um instrumento que criaram para avaliar o burnout (Maslach Burnout Inventory - MBI), identificaram três

factores que o caracterizam: a ***Exaustão Emocional***, que se refere à falta de recursos emocionais e ao sentimento de que nada se tem para oferecer à outra pessoa; a ***Despersonalização***, que se caracteriza pelo desenvolvimento de atitudes negativas e insensíveis para com os destinatários dos serviços prestados; e a ***Falta de Realização Pessoal***, que é a percepção da impossibilidade de realização pessoal no trabalho, provocando uma diminuição das expectativas pessoais, implicando uma auto-avaliação negativa (Maslach & Jackson, 1981; Pires et al., 2004).

Apesar de o fenómeno de burnout não ser propriamente novo, está a tornar-se cada vez mais comum no vocabulário do dia-a-dia. Segundo Maslach e Leiter (1997) o burnout não é um problema das próprias pessoas, mas um problema de ambiente social dos locais nos quais as pessoas trabalham, constituindo um barómetro da disfunção social dessa organização. Inicialmente, estava associado a profissões que exigiam o contacto directo com pessoas, nomeadamente serviços humanos, profissionais de saúde e da educação. Contudo, actualmente, o burnout atinge cada vez mais outros tipos de profissões e mesmo domínios não profissionais, como é o caso do voluntariado (Maslach & Leiter, 1997), a família ou casamento (Schaufeli & Buunk, 1996).

Apesar da abrangência e sintomatologia deste fenómeno, o burnout não faz parte da classificação das doenças mentais, talvez pelo facto de os modelos tradicionais da psicopatologia privilegiarem factores endógenos na compreensão das doenças mentais e atribuírem um papel secundário a determinantes exógenos como o trabalho (Dejours, 1987, in Marques Pinto, 2000).

Entre as várias profissões que podem estar associadas a elevados níveis de stress e de burnout, encontramos a docência (Jesus, 2000; Kyriacou, 1987, in Mota-Cardoso et al., 2002). Segundo o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 1990), o mal-estar dos professores apresenta índices superiores ao de outras profissões. Com esta afirmação não se pretende traçar um quadro negro desta profissão, mas fazer um diagnóstico de um problema que constitui um dos grandes focos de diminuição da qualidade de vida dos professores, sendo esta a profissão com maior impacto no futuro de um país (Picado, 2005). Torna-se então pertinente, na relação indivíduo-meio, avaliar quer as características pessoais (como características da personalidade e recursos pessoais de coping), quer as variáveis do meio, nomeadamente a qualidade dos recursos de apoio social que podem facilitar ou dificultar o processo de coping face a situações stressantes (Folkman & Lazarus, 1991, in Picado, 2005) que podem levar, em casos extremos, ao burnout.

No que se refere às características pessoais, o coping tem sido definido como um factor estabilizador e facilitador do ajustamento individual e da adaptação a situações ou

momentos stressantes (Holahan & Moos, 1987, in Pais Ribeiro, 2005). O conceito de coping sofreu alterações ao longo dos anos, e segundo Suls, David e Harvey (1996, in Pais Ribeiro, 2005) podem ser consideradas três perspectivas. A primeira perspectiva é a psicanalítica, que considera o coping como mecanismo de defesa, ou seja, resultante de formas inconscientes de lidar com os conflitos internos de natureza sexual e agressiva. A segunda perspectiva é a transaccional e resulta dos trabalhos de Lazarus, sendo o coping conceptualizado como um processo transaccional entre a pessoa e o meio, com ênfase no processo, considerando a existência de dois grandes tipos de coping (um focado nas emoções e outro focado no problema). Para Lazarus (1993, in Pais Ribeiro, 2005) não há formas de coping melhores do que outras, podendo ser mais ou menos favoráveis para o indivíduo dependendo de quem as usa, quando as usa, em que circunstância e a que situação se pretende adaptar. A terceira e última perspectiva, é uma perspectiva integrativa e resulta da consciência de que os factores situacionais não explicam todas as variações no coping, havendo estudos que demonstram que os comportamentos de coping são fortemente influenciados pelas características do indivíduo, especialmente pelos traços de personalidade (Sommerfield & McRae, 2000, in Pais Ribeiro, 2005). Holahan e Moos (1987, in Pais Ribeiro, 2005) defendem ainda que para além de características da personalidade, outros factores sociodemográficos, tais como educação, nível socioeconómico e factores contextuais, influenciam o coping.

No que se refere às variáveis do meio, o suporte social tem sido estudado como um factor que protege a saúde das consequências do stress, sendo considerado como a informação que leva a pessoa a acreditar que é amada, querida, valorizada e estimada, e que pode contar com os outros quando é necessário (Cobb, 1976, in Pines et al., 2002). Contudo, como refere Vaux (1988), o suporte social não é uma preocupação recente, pois já Durkheim, num dos primeiros trabalhos da Sociologia moderna, referia que o enfraquecimento dos laços sociais e o estado de desorganização psicológica consequente se relacionavam com o suicídio. Vaux (1988) conceptualiza o apoio social como um metaconstructo constituído por três elementos conceptuais que se relacionam num processo dinâmico de transacções entre o sujeito e o ambiente: recursos da rede de apoio; comportamentos de apoio, ao nível emocional ou material; e avaliações do apoio. Relativamente a esta avaliação do apoio, Sarason e colaboradores (1990) fez a distinção entre o apoio social percebido e o apoio social recebido ou real. O apoio social percebido é conceptualizado em termos cognitivos, no sentido do indivíduo ter a percepção de que é amado e de que tem pessoas a quem recorrer em caso de necessidade e que estas lhe prestaram ajuda. Vaux (1988) defende que na maioria dos casos a percepção corresponde à realidade, mas mesmo nas situações em que há divergência, o que conta realmente para a pessoa é a percepção do apoio sentido.

Regressando à profissão da docência, actualmente é evidente a perda de prestígio por parte dos professores, encontrando-se a sua imagem social num estado de degradação. Diversos factores podem ter contribuído para este aspecto, nomeadamente o facto de toda a gente conhecer um ou outro professor que não investe na sua profissão e que procura fazer o menos possível, tendo como efeito o arrastamento para todos os outros que são penalizados pela existência desses “casos”, situação que a própria profissão não tem maneira de resolver (Nóvoa, 1999). Paralelamente, os próprios professores parecem também atribuir um baixo estatuto à profissão docente, segundo dados do estudo realizado por Braga da Cruz (1988). A massificação do ensino trouxe grandes alterações à classe docente, originou um aumento brusco do número de alunos e de escolas e, necessariamente, de professores, com consequentes problemas (Jesus, 2000). A profissão docente foi classificada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1981) como uma profissão de risco físico e mental, correndo o risco de esgotamento físico e mental face às actuais condições do trabalho (Jesus, 2000; Picado, 2005).

Com este trabalho pretendemos perceber se uma amostra de 450 professores da zona norte do país se encontra em burnout e como este afecta a sua satisfação e motivação no trabalho, reconhecendo que a tarefa do professor tem repercussões na vida de gerações, pois a escola é um problema de todos e diz respeito a todos os cidadãos (Schwartz, 1977, in Tripa, 1994). Convém salientar que o estudo que iremos descrever foi delineado em 2006, tendo a recolha sido efectuada no ano lectivo de 2006/2007, ou seja, no ano em que foram introduzidas algumas medidas governamentais, nomeadamente as aulas de substituição e a implementação das 35 horas semanais de trabalho, na escola. A alteração do estatuto da carreira docente só entrou em vigor no ano lectivo seguinte, levando à grande contestação em 2008. Os dados obtidos não traduzem, por isso, em grande medida, a situação actual.

O estudo tem então como **objecto** o burnout na actividade docente de professores do ensino pré-escolar até ao ensino secundário que leccionam em escolas do ensino público na área administrativa da Direcção Geral da Educação do Norte (DREN). Os **objectivos** consistem em conhecer o nível de burnout em professores que leccionam em diferentes ciclos de ensino, avaliar se existem diferenças entre o burnout sentido pelos professores que leccionam em diferentes ciclos de ensino, verificar se existe uma relação entre o burnout experienciado e características sociodemográficas, e verificar se existe uma relação entre o burnout experienciado e a percepção de suporte social.

Para atingir os objectivos propostos, estruturamos este trabalho em duas grandes partes. Na primeira apresentamos o enquadramento teórico, começando no **Capítulo 1** por caracterizar a profissão docente e fazer uma perspectiva histórica do que tem sido esta

profissão ao longo dos tempos. São ainda abordados neste capítulo os principais factores que parecem contribuir para uma melhor satisfação e motivação nesta carreira profissional. No Capítulo 2 fazemos uma descrição do stress no trabalho, das estratégias de coping e do papel do suporte social. Descrevemos também o burnout, os principais modelos explicativos e as suas principais causas, bem como a sua relação com outros conceitos e com características sociodemográficas. Terminamos este capítulo fazendo referência aos vários estudos realizados sobre o burnout em diferentes áreas profissionais e, em particular, na profissão docente. Na segunda parte do trabalho apresentamos o estudo empírico efectuado. Descrevemos no Capítulo 3 a metodologia utilizada, bem como os procedimentos de recolha de dados. Por fim, no Capítulo 4 apresentamos e discutimos os resultados obtidos junto de uma amostra de 450 professores de diferentes níveis de ensino. Terminamos com a apresentação de algumas conclusões, referindo ainda a bibliografia consultada e apresentando em Anexo o questionário construído propositadamente para este estudo.

Parte A

Enquadramento Teórico

Capítulo 1

A Profissão Docente

O que vai fazer para melhorar a escola?
(in Público, 10-09-2008)

*Vou dar o melhor de mim e procurar o melhor dos outros,
pois “a escola” são as pessoas.*

**António Jaques, 47 anos,
Professor de Filosofia, secundário**

*Quero introduzir um novo método que estimule o espírito crítico
dotando as crianças de defesas contra a banalidade e o senso comum.*

Helen Ratcliffe, 29 anos, educadora de infância

Continuar a trabalhar com alegria... Pois adoro ser professora!!!

Maria João Rodrigues, 36 anos, Ciências Naturais 3º CEB

Os professores constituem um dos mais numerosos grupos profissionais das sociedades contemporâneas (Nóvoa, 1999). É uma profissão sobre a qual toda a gente tem uma opinião formada, muitas vezes fundamentada pela actuação de um ou outro professor que atravessou, positiva ou negativamente, a sua vida ao longo do seu processo educativo. Contudo, fazer uma caracterização da profissão docente não é uma tarefa linear. A docência, como a educação, não são actos isolados, abstractos, estando directamente relacionados com a sociedade e cultura de cada época. Assim, não é possível compreender as especificidades desta classe profissional e da prática docente sem se conhecer a sua génese e a sua história. Tentaremos neste capítulo apresentar um enquadramento histórico da profissão e do que é ser professor actualmente, para em seguida abordarmos com mais detalhe a satisfação profissional e a motivação dos docentes.

1.1. Enquadramento histórico da profissão

Podemos dizer que existe educação desde que há homens sobre a Terra, o que se calcula que seja há uns 3.000 séculos. Destes, só uns 60 séculos pertencem a sociedades civilizadas, mas das quais nada se sabe directamente, podendo apenas inferir pelas manifestações culturais e pela vida dos povos primitivos actuais, que podem ser, de certo modo, semelhantes aos dos primórdios. No entanto, de uma forma muito superficial, podemos caracterizar a educação dos primórdios como uma educação natural, espontânea, inconsciente, adquirida na convivência de pais e filhos, adultos e menores, essencialmente por imitação (Luzuriaga, 1978).

Com a história da Grécia, aproximadamente no terceiro milénio antes de Cristo, principiou uma nova forma de educar, estando esta na base da nossa cultura ocidental. Enquanto a cultura de outros povos, nomeadamente Indo-Americanos e Orientais (Chineses, Hindus, Egípcios e Hebraicos) apenas influenciou indirectamente a nossa cultura, a cultura grega foi a sua progenitora directa. Dela deriva, em grande parte, a nossa educação e a nossa pedagogia (Luzuriaga, 1978). No século V, na sociedade e cultura atenienses, surgiram os primeiros professores, os primeiros educadores profissionais (os *sofistas*), os quais, mediante retribuições elevadas, tinham a finalidade de educar para a vida pública, para a formação do político e para a oratória. Os principais representantes dos sofistas foram Sócrates, Platão, Isócrates e Aristóteles, sendo Sócrates considerado o primeiro grande educador da história, enquanto Platão, seu discípulo, foi o fundador da teoria da educação, da Pedagogia. Enquanto o primeiro se preocupou com a actividade educativa, o segundo sobressaiu na reflexão pedagógica associada à política (Luzuriaga, 1978).

Os pedagogos romanos, apesar de terem muito menos preeminência do que os gregos, não deixaram porém de ter a sua importância, sobretudo pela influência projectada na futura escola ocidental, nomeadamente por imprimirem um carácter mais pragmático, do que idealista, e mais retórico, do que filosófico (Luzuriaga, 1978).

Com o aparecimento do cristianismo mudou o rumo da história ocidental. Durante muito tempo, a educação cristã primitiva esteve reduzida à instrução elementar catequista, desenvolvendo-se depois aos poucos até à criação de escolas propriamente ditas, a cargo de sacerdotes, sendo Santo Agostinho, um dos mais importantes de todos os tempos (Luzuriaga, 1978).

Durante a Idade Média continuou o predomínio da educação cristã, surgindo um novo tipo de educação eclesiástica traduzido nas escolas monásticas e catedrais. Estas escolas destinavam-se principalmente à formação de clérigos, apesar de terem também uma escola externa, frequentada por alunos das classes sociais superiores (Luzuriaga, 1978).

Nos séculos VIII e IX, dois grandes monarcas (Carlos Magno, no Império Franco e Alfredo, o Grande, em Inglaterra) demonstraram preocupação com a educação, não só dos eclesiásticos, mas também do povo e da nobreza. Ambos criaram escolas palatinas, que eles próprios frequentavam, bem como os seus familiares e alguns nobres. Em Inglaterra, estas escolas eram também frequentadas por pessoas de origem humilde. Mais do que a importância destas criações palatinas, foi a obra empreendida por Carlos Magno para elevar a educação do povo, iniciando uma educação secular, estatal que, infelizmente não teve continuação, sendo contudo um enorme contributo para o processo posterior da educação pública. A sua política educativa passou pela criação de escolas em todas as paróquias, onde as crianças pudessem aprender a ler, e pela obrigação de todos mandarem os filhos para as escolas (Luzuriaga, 1978).

Nos fins da Idade Média surgiu uma nova classe social formada pelos habitantes dos burgos ou cidades. Eram essencialmente comerciantes que se organizavam em corporações ou grémios, tendo criado as escolas gremiais, escolas onde se dava instrução elementar e profissional. Paralelamente, à medida que as cidades se foram desenvolvendo, criaram também escolas municipais, independentes das claustrais e catedrais (Luzuriaga, 1978). Nesta altura, as escolas recebiam, geralmente, retribuição dos alunos, ainda que os municípios também contribuíssem com subvenções e com cedência de edifícios e material. Os mestres eram geralmente ambulantes, viajando de uma povoação para a outra e sendo temporariamente contratados. Com o tempo, foram adquirindo estabilidade, reconhecimento e vencimentos maiores. Nos fins da Idade Média, as escolas municipais tinham já alcançado um grande desenvolvimento, sendo o princípio da educação pública (Luzuriaga, 1978).

Podemos então constatar que a génese da profissão docente teve lugar no seio de congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes (Nóvoa, 1999).

O século XVIII é o século pedagógico por excelência, pois nessa altura a educação ocupa o primeiro lugar nas preocupações dos reis, pensadores e políticos. Surgiram duas das maiores figuras da pedagogia e educação: Rousseau e Pestalozzi. Desenvolveu-se a educação pública estatal e iniciou-se a educação nacional (Luzuriaga, 1978).

A partir do século XVIII não era permitido ensinar sem uma licença ou autorização do Estado, a qual era concedida na sequência de um exame que podia ser requerido pelos indivíduos que preenchessem um certo número de condições (habilitações, idade, comportamento moral, etc.). Este documento constituía um suporte legal ao exercício da actividade docente, na medida em que contribuía para a delimitação do direito exclusivo de intervenção nesta área, constituindo um momento decisivo para o processo de profissionalização e criação de uma carreira docente (Nóvoa, 1999).

Em Portugal, foi o Marquês de Pombal que deu início à institucionalização da instrução pública, nomeadamente com a publicação da Carta de Lei de 6 de Novembro de 1772, que instituía e oficializava os chamados “estudos menores”. O Estado, pela primeira vez, chamou a si os encargos da instrução, retirando ao clero, definitivamente, um monopólio e um serviço que este detinha desde a Idade Média (Teodoro, 1982).

No século XIX, com a revolução industrial e o acesso das massas à vida pública e cívica, a escola deixou de ser extremamente restrita e começou a tornar-se um dos pilares da economia, da organização social e da cultura com a criação das escolas do comércio, iniciando-se assim uma demorada transformação ao nível educativo (Magalhães Godinho, 1974).

É todavia, com a vitória definitiva do liberalismo, que em Portugal foram postas em prática, pelo menos ao nível legislativo, algumas reformas significativas, nomeadamente a reforma do ensino primário decretada por Rodrigo da Fonseca Magalhães em 1935 (Teodoro, 1982), que estabelecia o princípio da escolaridade obrigatória e gratuita. Contudo, a política educacional de oitocentos reflectia a burguesia portuguesa da altura, que se caracterizava por legislar muito e pôr em prática pouco. Assim, ao terminar do século, Portugal era um país de analfabetos (Teodoro, 1982). Também em 1835, Dias Pegado (Tripa, 1994) propôs, para além da criação dos liceus, a criação de escolas secundárias para quem não quisesse prosseguir os estudos mas sentisse necessidade de ter mais informação do que a que tinha adquirido no ensino primário. Este projecto parece ter influenciado Passos Manuel que, em 1936 (Tripa, 1994) impulsionou todos os graus de ensino e publicou as reformas dos ensinos primário,

secundário e superior, sendo contudo destacado pela reforma da instrução secundária, criando definitivamente os liceus (Tripa, 1994).

O Ministério da Instrução Pública foi finalmente criado em 1870, tendo tido grande influência neste processo, D. António da Costa (que seria posteriormente nomeado ministro), defensor da instrução feminina, criando duas escolas normais para raparigas (Magalhães Godinho, 1974).

Com 1ª República passou a haver uma grande preocupação com a oferta da educação obrigatória e com a extinção do analfabetismo. Neste processo, as Câmaras Municipais assumiram um papel preponderante, uma vez que as despesas com os serviços de instrução primária eram distribuídas por elas e pelo Estado. Nas competências das Câmaras estava incluída a nomeação, transferência e demissão dos professores do ensino primário, bem como o pagamento dos seus ordenados (Tripa, 1994). Em 1919, os professores começaram a ser ouvidos na gestão dos serviços do ensino primário com a criação das Juntas Escolares, onde tinham assento representantes das Câmara e dos professores (Tripa, 1994). No entanto, a 1ª República, democrática e liberal, apesar da sua obra educativa apresentar um carácter eminentemente progressivo, mostrou-se incapaz de elevar o nível de instrução e da cultura de amplas massas da população portuguesa. Se no início da República 70% dos portugueses eram analfabetos, 20 anos depois ainda cerca de 60% não tinham ascendido à condição mínima de saber ler e escrever (Teodoro, 1982).

O golpe militar de 28 de Maio de 1926 pôs termo à 1ª República, instalando-se um regime ditatorial denominado Estado Novo. O Estado Novo, ao mesmo tempo que tornou possível a frequência da instrução primária por todas as crianças, também procurou inculcar nas crianças e jovens o respeito por uma hierarquia social e por valores que eram reflexo de uma sociedade dominada pela grande burguesia, impedindo o esclarecimento científico e tornando o povo passivo e subserviente (Teodoro, 1982). A formação dos professores durante este período obedecia a critérios cujo nível científico e pedagógico era bastante baixo. O modelo de ensino primário caracterizava-se pela desvalorização e diminuição da formação dos professores, introduzindo os regentes escolares (pessoas que possuíam apenas a instrução primária) e conferindo-lhes um vencimento muito inferior ao mais baixo dos trabalhadores dos serviços municipalizados (Teodoro, 1982). Os salários tornaram-se tão diminutos que, impossibilitando sustentar uma família, tornaram a classe docente essencialmente feminina (Tripa, 1994). Nos ensinos preparatório e secundário a percentagem de professores com habilitação profissional desceu de 72% em 1940-1941 para 18% em 1973-1974 (Teodoro, 1982). A escolaridade obrigatória reduziu-se para quatro anos e instituiu-se a separação dos sexos, logo na escola primária. Também foram reduzidas todas as oportunidades de promoção

social através da educação, pois a escolaridade mínima era considerada mais do que suficiente (Tripa, 1994). À medida que o regime endurecia, também a fiscalização aumentava e, devido à desconfiança que reinava na classe do professor liceal, as nomeações dos professores passaram a ser assumidas pelo governo (Tripa, 1994). A Constituição Política, datada de 1933, defendia que a educação pertence aos pais, minimizando o papel da escola. O objectivo das primeiras classes era apenas ensinar a “ler, escrever e contar correctamente” (Tripa, 1994, p.25), sendo estas as directrizes do recém-criado Ministério da Educação Nacional.

A nível mundial, a Segunda Grande Guerra veio obrigar as sociedades a abrirem portas à industrialização, a promoverem campanhas de alfabetização (não só das crianças em idade escolar, como dos adultos) e a multiplicarem os estabelecimentos de ensino secundário, sobretudo os de carácter profissional imediato, crescendo também a população universitária (Magalhães Godinho, 1974). O desenvolvimento industrial após a Segunda Guerra Mundial trouxe também alterações profundas ao nível do tecido social português, com consequentes repercussões ao nível educativo. Assim, passou-se a prestar mais atenção ao ensino oficial (quando até aí se fomentara o ensino privado ao nível do secundário) e a desenvolver-se o ensino técnico. (Teodoro, 1982). Contudo, em 1960, ainda nove em cada dez pessoas da população activa eram analfabetos (Magalhães Godinho, 1974).

Em Portugal, só em 1964 a escolaridade obrigatória voltou a passar de quatro para seis anos, com a criação do Ciclo Complementar do ensino Primário e, em 1968, Galvão Teles, então Ministro da Educação, criou o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (Tripa, 1994).

Em 1970, o Ministro Veiga Simão apresentou as linhas gerais do seu projecto educativo, nas quais se bateu por ideias inovadoras (em Portugal), como o ensino pré-primário oficial, aumento da escolaridade obrigatória e ensino superior de curta duração. Este ministro fez ainda a revisão das estruturas administrativas dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário, conferindo-lhes uma maior autonomia administrativa (Teodoro, 1982). Contudo, estas reformas surgem à partida condicionadas, quer pelas contradições políticas e económicas que bloqueavam a sociedade portuguesa, quer pelas dificuldades inerentes à crise que se começou a viver na Europa e aos encargos das guerras em que Portugal estava envolvido (Veiga da Cunha, in Silva & Tamen, 1981).

Após o 25 de Abril foi possível a introdução de alterações profundas nas escolas portuguesas e na situação profissional dos professores. O 25 de Abril tornou possível a gestão democrática das escolas, a democratização dos conteúdos de ensino, o acesso de maior número de crianças provenientes das camadas populares à educação e a democratização da prática desportiva. Foram também implementadas medidas visando a valorização da profissão docente e algumas reformas estruturais como a unificação do ensino secundário geral

(ultrapassando a distinção entre ensino liceal e ensino técnico-profissional) e a reforma das Escolas do Magistério Primário (Teodoro, 1982). No Ensino Primário, passou a ter-se em consideração os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos e, as quatro classes dividem-se em duas fases, em que o aluno se vai desenvolvendo, sem haver lugar a reprovação, sendo também criado o Ensino Pré-Primário oficial (Tripa, 1994). O desenvolvimento da educação pré-escolar tornou-se necessário, não só devido a factores de ordem pedagógica, mas também a factores de ordem social, nomeadamente em virtude de uma maior participação da mulher no trabalho produtivo e das mudanças na estrutura do grupo familiar urbano (Teodoro, 1982).

Em 1981, antes da adesão à Comunidade Económica Europeia, Portugal ainda se encontrava dotado de um sistema de ensino que, embora mais próximo do modelo europeu, não satisfazia as exigências da integração na Europa, nomeadamente ao nível da taxa de analfabetismo, da taxa de escolarização no ensino pré-escolar e ao nível do ensino especial e artístico (Veiga da Cunha, in Silva & Tamen, 1981).

1.2. Ser professor actualmente

Nos últimos 20 anos, as transformações sociais, políticas, económicas e tecnológicas provocaram profundas mudanças ao nível do sistema educativo. Ensinar hoje é diferente do que era há 20 anos atrás (Esteve, 1999). A evolução da sociedade tende a afectar à escola um conjunto cada vez mais alargado de funções (Sacristán, 1999) e, conseqüentemente, à actuação do professor. A indefinição de funções e a dificuldade em realizá-las adequadamente é um problema que se coloca aos professores actualmente (Jesus, 2000).

Esteve (1999) identifica um conjunto de mudanças sociais, e conseqüentes mudanças na educação, que ocorreram partir dos anos 70 e que influenciaram a forma como o professor é percebido actualmente. Para este autor, a passagem de um ensino de elite para um ensino de massas (muito mais flexível e integrador, com a integração nas turmas de crianças com diferentes sensibilidades culturais e linguísticas produzidas no âmbito de uma educação familiar com valores distintos) exige do professor uma constante adaptação das suas estratégias de ensino às características individuais dos alunos. Modificou-se também a consideração social pelo professor. O professor do ensino primário e, sobretudo, o professor do ensino secundário com formação universitária gozavam, ainda há poucos anos, de um elevado status social e cultural. Mas, actualmente o status social é estabelecido por outros critérios levando à desvalorização social da profissão docente. As relações entre os professores e os alunos sofreram também mudanças profundas. Se antes o professor tinha todos os direitos e o aluno só deveres, actualmente, e de uma forma igualmente injusta, o aluno pode permitir-se, com bastante impunidade, a diversas agressões verbais, físicas e

psicológicas aos professores e aos colegas. Paralelamente, o professor tem ainda de adaptar-se às constantes alterações introduzidos no sistema educativo, pelos sucessivos Governos, muitas vezes contraditórias com as tomadas pelos Governos precedentes.

Ao longo da actual legislatura, a escola pública tem sido alvo de profundas reformas, com implicações não só ao nível do funcionamento das próprias escolas mas também ao nível do exercício da carreira docente. Algumas dessas reformas têm sido recebidas pelos docentes com enorme resistência e contestação, tendo inclusivamente originado uma das maiores manifestação de professores de que há memória. O dia 8 de Março de 2008 juntou nas ruas de Lisboa cerca de 100 mil pessoas que, motivadas pelo tema da avaliação que havia estado na ordem do dia, deram voz a uma contestação que vinha sendo feita em silêncio. No entanto, pese embora essa contestação, que se desconhece até que ponto foi influenciada pelo fenómeno de influência do “efeito de grupo” e/ou pelas estruturas sindicais, os professores nunca deixaram de executar com profissionalismo as propostas ministeriais. Foram, por exemplo, instituídas pela actual equipa governativa, as aulas de substituição que visam, essencialmente, preencher com actividades educativas os “furos” originados pelas ausências dos professores. No ano lectivo 2005/2006, a ocupação plena dos tempos escolares foi tornada obrigatória em todas as escolas do ensino básico, estendendo-se no ano lectivo seguinte a todas as escolas do ensino secundário. Tudo isto foi ocorrendo, pelo menos nos momentos iniciais de aplicação destas novas orientações ministeriais, com alguma desorganização por parte dos órgãos de gestão das escolas, o que veio a originar algumas situações de conflito interno e de alguma contestação mediática.

O novo Estatuto da Carreira Docente, aprovado em Janeiro de 2007, assenta em três princípios fundamentais: a estruturação da carreira docente nas categorias de professor e professor titular, a avaliação de desempenho como componente fundamental para a progressão na carreira, e a maior exigência no acesso à profissão. Estas reformas provocaram, porventura, uma das maiores alterações à organização da Escola. Se até então havia a sensação de uma igualdade absoluta em termos hierárquicos entre pares, com a criação da figura do professor titular esse princípio deixou de ser uma realidade. De facto, estão hoje atribuídas ao professor titular determinadas competências, inclusivamente ao nível do desenvolvimento de todo o processo de avaliação dos seus pares, que originaram o aparecimento de concorrência entre os docentes que, inevitavelmente, geraram alguns conflitos entre pares. Nos últimos tempos, estes dois aspectos (criação da figura de professor titular e introdução de alterações a todo o processo de avaliação) têm sido os principais motivos de desagrado dos docentes, o último dos quais dando origem à citada manifestação. Tratou-se, pois, de uma oportunidade de fazer valer todo o espírito corporativista de uma

classe, em torno de um princípio que, por vários motivos, não foi, nem continua a ser aceite pela generalidade da classe docente.

Outro factor que, embora de forma indirecta, poderá ter contribuído para um aumento de pressão junto da classe docente são as novas e profundas exigências aos professores, designadamente ao nível da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação na prática docente. Principalmente ao nível dos professores mais antigos, actualmente em grande parte com o estatuto de Professor Titular, este tipo de novas exigências fez aumentar o desagrado e insatisfação por uma profissão que, aliás, foi a profissão de uma vida. Evidentemente que este não será um sentimento unânime. No entanto, a lógica de funcionamento das escolas e a forma com que os professores se relacionam uns com os outros, fazem com que este tipo de sentimentos se generalizem, potenciados, algumas vezes, por um lado, pelo movimento sindical organizado e determinado em fazer valer os seus argumentos com vista à concretização das suas reivindicações e, por outro, por uma comunicação social disponível para dar eco a este tipo de fenómenos e realçar toda a insatisfação docente.

1.3. Satisfação com o trabalho docente

A preocupação com a satisfação no trabalho é um aspecto cada vez mais valorizado pelas organizações laborais. A importância dada a este aspecto resulta da consciencialização da classe empregadora de que um indivíduo que se sente bem com o seu trabalho se traduz num melhor trabalhador, sendo mais eficaz nas tarefas que desenvolve. Este tema tem merecido também a atenção de vários investigadores, tendo sido formuladas várias teorias para a sua melhor compreensão, não existindo contudo consenso entre os autores para definição de um conceito tão complexo como o da satisfação no trabalho, provavelmente por causa dos diferentes quadros teóricos de referência (Seco, 2002).

A satisfação no trabalho tem sido definida de várias formas que podem ser divididas, de uma maneira geral em duas categorias: satisfação geral e satisfação específica (Petty et al., 2005). A satisfação geral refere-se a uma satisfação global, e tem sido associada a uma avaliação total do sentimento da pessoa pelo seu emprego, enquanto a satisfação específica tem sido definida como uma avaliação do trabalho segundo vários aspectos, tais como, condições de trabalho, vencimento, relação com os colegas (Drummond & Stoddard, 1991, in Petty et al., 2005).

Em relação aos quadros teóricos explicativos dos factores e mecanismos subjacentes à satisfação profissional dos sujeitos, é de realçar a teoria dos dois factores de Herzberg, que se dirige especificamente à satisfação (Trigo-Santos, 1996). Esta teoria postula que as pessoas

possuem dois grupos de necessidades independentes: necessidades motivadoras, tais como a realização, o reconhecimento, a responsabilidade, o trabalho em si, a possibilidade de crescimento e desenvolvimento na carreira, os quais obedecem a uma dinâmica de crescimento que conduz à satisfação a longo prazo e à felicidade; e necessidades contextuais, como o salário, as políticas da empresa e de gestão, as relações institucionais, a supervisão e a estabilidade/segurança, que seguem a dinâmica do evitamento da dor e o alívio a curto prazo da insatisfação e da infelicidade (Hersberg, 1968, in Pedro & Peixoto, 2006). Sergiovanni (1967, in Trigo-Santos, 1996) aplicou a metodologia de Hersberg a uma amostra de professores americanos e concluiu que a satisfação derivava de factores relacionados com a docência em si e o descontentamento decorria, sobretudo, das condições sócio-políticas do trabalho, aspectos que corroboram a teoria de Herzberg.

Têm sido também desenvolvidos estudos que procuram avaliar a relação entre a satisfação profissional e a satisfação com a vida em geral. Bryant e colaboradores (2006) encontraram uma relação positiva e significativa entre estas duas variáveis, mesmo depois de contabilizados os efeitos da idade, anos de serviço e do ambiente escolar, numa amostra de 133 conselheiros escolares. Evans (1998, in Seco, 2002), num estudo realizado com uma amostra de professores, realçou a importância do grau de correspondência entre os docentes e o contexto onde trabalham, considerando que, quanto maior for esta correspondência, maior será a probabilidade do professor experienciar níveis elevados de satisfação profissional e de motivação para o trabalho, o que, por sua vez, também constitui um reforço para o seu sentimento de realização pessoal.

Em Portugal, o relatório de Braga da Cruz e colaboradores (1988), a partir dos resultados de um estudo com 1.500 professores de vários níveis de ensino, realça que apesar da existência de múltiplos factores explicativos da satisfação docente, são essencialmente os factores intrínsecos à natureza do trabalho aqueles que maior influência parecem exercer. Os autores (Braga da Cruz et al., p.1253) registaram a existência de um conjunto de factores extrínsecos à profissão, de conotação socialmente negativa, nomeadamente “exercício da profissão de professor por não arranjar outra melhor”, “actuação rotineira e sem imaginação, à qual se segue a atribuição de factores intrínsecos ao conteúdo da profissão, de conotação positiva, nomeadamente “gosto de ensinar”, “realização pessoal”, “vocação” e “interesse pelo desenvolvimento humano e pessoal dos alunos”.

Um estudo desenvolvido por Cordeiro-Alves (1997) junto de professores do ensino secundário que leccionavam no distrito de Bragança, considerou que estes se auto percepcionavam positiva e negativamente em relação à satisfação profissional. De facto, verificou-se uma percepção fundamentada em motivos intrínsecos (gosto de ser professor e

realização pessoal), mas também apresentavam uma insatisfação fundamentada em motivos extrínsecos (comparação com outras profissões, afirmação social e recompensas salariais). Ainda nesta linha, os resultados de Trigo-Santos (1996, p.150) também indicam que os professores parecem estar “ligeiramente satisfeitos e, ao mesmo tempo, consideravelmente descontentes com a sua profissão”. Por um lado, a responsabilidade, sentimento de realização e o trabalho em si, foram factores que contribuíram para essa “ligeira satisfação”, por outro, o reconhecimento, a progressão na carreira e a possibilidade de desenvolvimento foram factores que não se manifestaram como motivadores.

Jesus (2000) aponta que, na actividade docente, os incentivos intrínsecos, nomeadamente os que decorrem do processo de ensino-aprendizagem, são os factores que maior peso têm a determinação da satisfação profissional. Na investigação de Braga da Cruz e colaboradores (1988) verificou-se que a profissão ocupa o lugar mais importante na estratégia de realização pessoal dos professores, seguindo-se a família e a vida afectiva e, em quarto lugar, os recursos económicos. Este estudo revelou ainda que, ao contrário da família, cuja valorização cresce com a idade, a vida afectiva e os recursos económicos sobem de importância entre os jovens e estes vêm-na diminuída com a idade. Barros e colaboradores (1991) verificaram que os professores que mais gostavam da sua profissão se manifestavam significativamente mais satisfeitos com a vida em geral, e que a satisfação profissional dos docentes parece estar mais relacionada com factores afectivos e humanos, enquanto a insatisfação se prende, essencialmente, com políticas educativas e procedimentos organizacionais.

No que concerne especificamente à realidade portuguesa, estudos realizados com professores de vários países da Europa, concluíram que, de todas as nacionalidades, os professores portugueses foram os que manifestaram um menor índice de satisfação profissional (Prick, 1989, in Jesus, 2000; Marques Pinto et al., 2003). Esta insatisfação profissional dos professores portugueses é corroborada pelo estudo realizado por Pedro e Peixoto (2006) junto de uma amostra de 79 professores da região do Vale do Tejo, no ano lectivo 2003/2004, no qual verificaram que, de uma maneira geral, os professores inquiridos revelaram índices de satisfação de tal modo reduzidos que se aproximavam mais da insatisfação profissional. É, no entanto, de realçar que os professores apresentaram índices de satisfação mais elevados na satisfação profissional geral do que na satisfação profissional total, o que, reforça os dados de investigações anteriores de que a satisfação dos professores deriva sobretudo de factores relacionados com a docência em si e o descontentamento decorre das condições sócio-políticas do trabalho (Pedro & Peixoto, 2006).

Investigações mais recentes têm vindo a demonstrar que a influência das variáveis sociodemográficas (idade, sexo, estado civil ou habilitações literárias) é relativamente modesta, dando conta de apenas, uma pequena percentagem das diferenças individuais na satisfação profissional, parecendo esta ser mais influenciada por outras características, nomeadamente a personalidade (Seco, 2002). Contudo, são inúmeros os estudos efectuados sobre estas variáveis, não podendo ser desprezados.

1.3.1. Satisfação com o trabalho em função da idade

Com base numa revisão das investigações realizadas sobre a satisfação no trabalho, Rhodes (1983) concluiu que a satisfação com o trabalho em geral se correlaciona de forma positiva e consistente com a idade. Esta relação positiva parece manter-se, pelo menos até aos 60 anos, tornando-se os dados mais contraditórios a partir dessa idade. O autor verificou ainda que a satisfação profissional aumentava com a idade, quer para os homens, quer para as mulheres, sendo contudo registadas relações positivas e mais consistentes para os homens do que para as mulheres. Estas conclusões são corroboradas por estudos efectuados por Lee e Wilbur (1985), Khaleque e Rahman (1987), Petty e colaboradores (2005) e Enberg e colaboradores (2007).

Lowther e colaboradores (1985, in Seco, 2002) também verificaram que a satisfação com o trabalho aumentava com a idade, acrescentando ainda que os determinantes para esta satisfação profissional parecem estar associados à docência nos professores mais novos, sendo de natureza mais extrínseca para os docentes mais velhos.

Os resultados de estudos portugueses não parecem ser tão uniformes. Braga da Cruz e colaboradores (1988) verificaram que o desejo de abandono da profissão (que parece indicar uma insatisfação com o trabalho) apresentava o seu valor máximo junto dos professores mais jovens (até aos 25 anos, com 41%) e o valor mínimo junto dos professores com mais de 56 anos (16%). Estes dados são corroborados por Rosa (1991, in Seco, 2002) que verificou que os professores que consideravam a sua profissão como “bastante” ou “muitíssimo gratificante” têm maioritariamente idade superior a 35 anos, em oposição aos mais novos que se situam nos graus médio e inferior de satisfação. Também os resultados da investigação realizada por Trigo-Santos (1996) indicam a associação positiva entre a idade do professor e os anos de serviço com a satisfação no trabalho, mas também com a questão da progressão na carreira.

Outros estudos parecem sugerir uma associação em forma de U entre a idade e a satisfação. Assim, os resultados de estudo de Rodrigues (1995, in Seco, 2002) indicaram que, tendencialmente, os indivíduos mais jovens (menos de 24 anos) e os mais velhos (mais de 65

anos) foram os que se revelaram menos satisfeitos profissionalmente. Também Cordeiro-Alves (2007), no seu estudo realizado com professores do ensino secundário, apontou para essa associação em forma de U. Este autor verificou que era na faixa etária dos 35-39 anos que se registava um menor grau de satisfação, acrescentando ainda que a maior insatisfação profissional era sentida pelos docentes entre os 30 e os 45 anos. Antes dos 30 anos e a partir dos 45 anos registava-se uma maior satisfação com o trabalho.

É de referir, ainda, o estudo realizado por Prick (1989, in Jesus, 2000), no qual comparou a satisfação com o trabalho de professores de seis países (incluindo Portugal), tendo verificado que as correlações entre a idade e as sub-escalas da satisfação eram muito baixas ou inexistentes. A satisfação com a dimensão da natureza do próprio trabalho decrescia gradualmente com a idade, atingindo o seu mínimo por volta dos 51-55 anos, aumentando depois ligeiramente. Apesar desta fraca correlação, os dados também parecem sugerir uma relação em forma de U.

1.3.2. Satisfação com o trabalho em função do género

As investigações realizadas para avaliar a relação entre a satisfação com o trabalho e o género têm vindo a mostrar que, apesar das mulheres usufruírem com frequência de condições de trabalho menos privilegiadas do que os homens (nomeadamente através de salários mais baixos e diferentes oportunidades de trabalho), os níveis de satisfação profissional parecem não diferir muito entre os dois sexos (Seco, 2002). Herzberg e colaboradores (1957, in Witt & Nye, 1992) e Kossek e Ozeki (1998) elaboraram uma revisão dos estudos realizados sobre as diferenças sexuais e a satisfação no trabalho, concluindo que não parecem existir diferenças significativas. Kossek e Ozeki (1998), realçam que apesar destas diferenças não serem significativas, parece existir uma relação mais forte entre as mulheres e a satisfação no trabalho. Dos estudos realizados que sugerem haver uma associação entre a satisfação no trabalho e o género, um grande número realça existir uma maior satisfação profissional no sexo feminino (Narayanan, 1999; Petty et al., 2005; Roxburgh, 1999).

No caso dos docentes, as professoras parecem revelar-se mais satisfeitas do que os colegas do sexo masculino face ao seu trabalho (Lambert, 1991, in Petty et al., 2005; Watson et al., 1991, in Seco, 2002). Este aspecto parece poder ser explicado pelo facto de esta profissão permitir conciliar, com relativa facilidade, as actividades profissionais com as exigências domésticas, ou porque ser professor envolve um conjunto de competências mais estimuladas no processo de socialização feminina (Watson et al., 1991 in Seco, 2002). Braga da Cruz e colaboradores (1988) concluíram que 47% dos professores do sexo masculino manifestavam o desejo de abandonar a profissão, contra 31% das professoras que também

desejavam fazê-lo. Estes valores parecem indicar uma superior insatisfação masculina face ao seu trabalho. Barros e colaboradores (1991) também constatarem que as professoras se mostravam mais satisfeitas com a sua profissão.

Tal como nos estudos realizados com outras profissões, os estudos realizados com os professores e que procuraram analisar o efeito do sexo na satisfação com o trabalho, também não chegaram a conclusões consensuais. Contudo, a tendência de resultados mais consistente parece apontar para uma maior satisfação com a profissão por parte do sexo feminino (Seco, 2002).

1.3.3. Satisfação com o trabalho em função do estado civil

Apesar de alguns estudos não encontrarem qualquer relação entre o estado civil e a satisfação profissional, um grande número de investigações realizadas em diversos contextos profissionais, têm vindo a realçar uma maior satisfação com o trabalho, por parte dos sujeitos casados, tendência que parece manter-se relativamente ao bem-estar com a vida em geral (Seco, 2002). Diener e colaboradores (1999), no seu estudo onde se debruçaram sobre três décadas de estudos sobre “bem-estar”, concluíram que as pessoas casadas se sentem, geralmente, mais felizes do que as não casadas (quer estas sejam solteiras, viúvas, divorciadas ou separadas). Estes autores salientam que esta diferença é mais significativa nas mulheres do que nos homens, parecendo as mulheres casadas mais felizes do que as não casadas.

Apesar de as investigações iniciais associarem a desempenho de múltiplos papéis a experiências de sobrecarga de conflitos e de stress, os estudos mais recentes têm vindo a enfatizar as consequências de tal envolvimento simultâneo, o qual pode constituir uma fonte acrescida de reconhecimento e segurança, conferindo uma maior variedade de recompensas resultantes do desempenho dos vários papéis (Seco, 2002) e, consequentemente, uma maior satisfação profissional. Esta ideia encontra suporte no estudo de Roxburgh (1999), na qual a autora encontrou uma associação positiva e significativa entre o casamento (ou união de facto) e o bem-estar em situação de trabalho. Este estudo encontrou ainda uma associação positiva com a existência de filhos, pois as mães demonstravam maior satisfação com o trabalho do que os pais e do que as mulheres que não tinham filhos. Estes dados não são corroborados por Mack (2000, in Petty et al., 2005), que concluiu que o estado civil não tinha efeito sobre a satisfação no trabalho.

Em relação à actividade docente, o estudo realizado por Thomas e Talpade (1999, in Petty et al., 2005) revela que as professoras apresentam níveis mais baixos de satisfação no trabalho do que as suas colegas solteiras.

Em Portugal, a investigação realizada por Trigo-Santos (1996) indica a não existência de uma relação significativa entre o estado civil (casado vs. solteiro vs. outro) e a satisfação no trabalho.

1.3.4. Satisfação com o trabalho em função dos anos de serviço

Os estudos realizados para avaliar a relação entre a satisfação no trabalho e a etapa da carreira vivenciada pelo professor têm assentado na teoria de Huberman (1992, in Pedro & Peixoto, 2006). Huberman (2007) teoriza que o ciclo de vida profissional dos professores pode ser estruturada numa série de “sequências” ou “maxi-ciclos”, apresentando um conjunto de sete diferentes momentos ou etapas: entrada na carreira; fase de estabilização; fase de diversificação; “pôr-se em questão”; serenidade e distanciamento afectivo; conservantismo e lamentações; e desinvestimento. Os docentes vão atravessando estas fases, de forma individual e adaptada.

Os estudos realizados sobre esta temática não são conclusivos. Pedro e Peixoto (2006) numa análise bibliográfica verificaram que para autores como Kyriacou e Sutcliffe (1979) e Lopes (2001), a satisfação profissional tende a ser mais elevada junto dos professores mais velhos e mais experientes, enquanto para Gursel e colaboradores (2002) e Scoot e colaboradores (1999), a satisfação profissional progride de uma forma inversa aos anos de carreira, sendo os professores mais velhos os que evidenciam a menor satisfação no trabalho. Verificaram ainda que outros autores constataram que era junto dos professores situados a meio da carreira que se verificavam maiores sintomas de desmotivação e tensões profissionais, sendo simultaneamente os professores mais velhos e os mais novos que revelam maiores índices de satisfação no trabalho.

Ronen (1979, in Seco, 2002), num estudo com trabalhadores israelitas, encontrou uma relação em forma de U entre a satisfação profissional e o tempo de experiência profissional, registando os níveis mais elevados de satisfação no 1º ano de trabalho, menor satisfação entre o 2º e o 5º ano, voltando a aumentar a satisfação profissional a partir do 6º (ou mais) anos de serviço.

Em Portugal, um estudo realizado por Gonçalves (2007) junto de professoras do ensino primário do concelho de Olhão, revelou não existir uma relação linear entre a satisfação profissional e os anos de serviço. Este autor verificou que 28% da amostra indicava “os primeiros anos de serviço” como os menos satisfatórios (motivado pelas “colocações” e pela “falta de experiência”), cerca de 10% indicava os “20 anos de serviço” como mais insatisfatórios devido ao “cansaço” e “resistência à mudança”, e a maioria (cerca de 60%)

apontou como momentos de grande insatisfação profissional os últimos anos da carreira (a partir dos 30 anos de serviço), justificada pela “saturação”, “cansaço” e “idade”.

Trigo-Santos (1996) identificou no seu estudo que os professores mais novos são os que, de uma forma geral, têm uma maior carga horária por semana e os que mostraram mais tendência para experimentar menor satisfação na sua carreira. Também Seixas (1997) corrobora que, de todo o tempo de serviço, são os professores mais novos os mais sobrecarregados pela carga lectiva e os que demonstraram maior intenção de abandono da profissão. O estudo de Pedro e Peixoto (2006) verificou que os professores com 7 a 15 anos de docência foram os que evidenciaram os índices mais elevados de satisfação profissional, apresentando os professores com menos anos de serviço (1 a 6 anos) e os com mais anos de serviço (16 a 26 anos) os valores mais baixos de satisfação com o trabalho.

Desta forma, podemos concluir que não existe um padrão de respostas que permitam generalizar a forma como os professores experienciam a satisfação profissional em função dos anos de serviço. Esta forma díspar de respostas vai de encontro à teoria de Huberman, o qual defende que cada docente vai atravessando estas fases, de forma individual e adaptada ao seu ritmo e ao seu estilo de vida.

1.3.5. Satisfação com o trabalho em função do nível de ensino

Estudos realizados nas décadas de 70 e 80 sugerem uma tendência moderada, no sentido de uma redução gradual, da satisfação profissional dos professores, à medida que se progride no nível de ensino leccionado. Neste sentido, os professores do 1º ciclo do ensino básico mostravam-se, tendencialmente, mais satisfeitos do que os do secundário (Seco, 2002). Esta opinião é partilhada por Braga da Cruz e colaboradores (1988), que na sua investigação também verificaram que o desejo de abandonar a profissão aumentava com o nível de ensino leccionado.

1.4. Motivação na profissão docente

A satisfação com o trabalho não pode ser separada da motivação. O termo motivação tem origem latina (*movere*), que significa pôr em movimento. Actualmente, este conceito tem um amplo leque de conotações, sendo, segundo Jesus (1996, in Seco, 2002), muitas vezes utilizado de forma vaga e ambígua, tanto ao nível da linguagem do senso comum, com em diversos domínios da Psicologia.

As profundas alterações que têm ocorrido nas sociedades ditas industrializadas trazem também grandes implicações na motivação das pessoas, nomeadamente em relação ao seu desempenho profissional. Actualmente vivemos um período que, segundo Lévy-Leboyer

(1994, in Jesus, 2000) se pode caracterizar por uma “crise das motivações” para o trabalho. Segundo este autor, o desempenho profissional tem cada vez menos valor para as pessoas, havendo antes uma preocupação crescente com as actividades de lazer, sendo a actividade profissional encarada não mais do que uma forma de subsistência e com um empenho mínimo (Jesus, 2000).

Embora se reconheça a importância dos factores motivacionais na determinação da satisfação profissional, a forma como se processa ainda não foi esclarecida, devido à multiplicidade de definições e abordagens teóricas existentes. Acresce, ainda, o facto de as diferenças na motivação profissional dependerem, de forma relevante, do significado pessoal que o indivíduo atribui à dimensão do trabalho na sua vida, valor este que é muito influenciado por factores socioculturais (Seco, 2002), podendo ser encontradas diferenças quando se comparam trabalhadores de diferentes países (Jesus, 2000).

Em relação à motivação dos professores, Huberman (1989, in Jesus, 2000) faz a distinção entre três tipos de motivações: “*motivações activas*”, “*motivações materiais*” e “*motivações passivas*”. As primeiras traduzem o ingresso na profissão docente como uma escolha pretendida pelo professor, sendo o contacto com os jovens o factor principal; as segundas expressam a ida para esta profissão como um meio de subsistência, enquanto as “*motivações passivas*” revelam a falta de melhores alternativas. Este autor, num estudo realizado com professores suíços (1989), verificou que apenas 9% das respostas traduziam motivações passivas, enquanto 28% eram materiais e 63% activas. Huberman verificou ainda que os professores que apresentavam sobretudo motivações materiais e passivas se situam, com base numa análise factorial, no eixo do mal-estar, enquanto aqueles que privilegiam as motivações activas se situam no eixo do bem-estar profissional. Estes resultados são condizentes com os do estudo coordenado por Braga da Cruz (1988), no qual verificou que 63% dos professores escolheram esta profissão como primeira opção e 15% por ausência de outras alternativas profissionais.

Um trabalho realizado por Kaiser (1982, in Jesus, 2000), com base em teorias da motivação de Maslow e de Herzberg, considerou que o desenvolvimento profissional do professor pode ir no sentido da sua motivação (consoante sejam ou não satisfeitas as suas necessidades de estima e de auto-actualização), tendo verificado que o desinvestimento profissional dos professores com mais idade, quando comparados com os mais novos, resulta da falta de incentivos que permitam mantê-los motivados.

Cordeiro-Alves (1994) e Cavaco (1993) verificaram que, com o passar dos anos, os professores diminuem a sua entrega e envolvimento profissional, aspecto que poderá indiciar a diminuição da sua motivação profissional ao longo da sua carreira. Este aspecto parece ser

confirmado pela investigação realizada por Lens (1994, in Jesus, 2000), na qual verificou que 40% dos professores gostavam menos da profissão docente do que quando iniciaram a sua actividade profissional. Também Burke e colaboradores (1996) consideram que há etapas de maior motivação e etapas de menor motivação comuns a todos os professores. Estes autores propõem o modelo cíclico da carreira do professor e, das suas investigações, concluíram que entre os 35 e os 40 anos de idade é o período em que ocorre a desilusão com a profissão e em que o professor apresenta maior mal-estar e menor motivação.

A falta de motivação dos docentes manifesta-se quer em termos cognitivos, através do projecto de abandono da profissão, quer em termos comportamentais, através do absentismo e de um menor empenho nas actividades profissionais (Jesus, 2000), quer em burnout. Desta forma, motivar os professores deve constituir uma preocupação central face à multiplicidade de problemas, incertezas e tensões que cada vez mais os afectam. A motivação para a docência é fundamental para a concretização de qualquer reforma educativa, para a qualidade do processo ensino-aprendizagem, para a motivação dos alunos e para a realização profissional do próprio professor (Jesus, 2000; Nóvoa, 1995).

Depois de neste capítulo termos caracterizado a profissão docente, abordamos seguidamente o burnout nesta actividade.

Capítulo 2

Burnout e Stress no trabalho

O que vai fazer para melhorar a escola?
(in Público, 10-09-2008)

Vou continuar a ensinar com exigência, humor e paixão; colaborar com dedicação e resistir aos “embates” sem muita frustração!...
Cristina Félix, 45 anos, LP, 2º CEB

Lutarei pela criação de condições que permitam a formação de seres pensantes e com capacidade de amar, contra a escola dos robôs.
Carmelinda Pereira, 60 anos, 1.º CEB

Aquilo que sempre fiz: SER PROFESSORA!
Artemisa Coimbra, 50 anos, professora

Neste capítulo iremos abordar o burnout e o stress no trabalho, começando por fazer uma introdução à noção de stress, para em seguida apresentarmos as perspectivas de conceptualização deste conceito e a sua ligação ao mundo do trabalho. Descreveremos também, de forma sintética, as estratégias de coping utilizadas em situações de stress e enfatizaremos o papel do suporte social nos processos de stress e burnout. O último ponto deste capítulo é dedicado ao burnout, no qual tentaremos explicar as suas causas e consequências, abordando ainda a sua relação com outros conceitos e referindo estudos realizados nas diferentes profissões, em particular na profissão docente.

2.1. Stress no trabalho

O stress é um termo cada vez mais utilizado na sociedade actual, pois as sociedades modernas, com ritmos de trabalho intensos e marcados pela competitividade, desenvolvem nos indivíduos sentimentos de pressão, com consequências ao nível da sua saúde individual, da família e do desempenho profissional. Apesar de ser um termo técnico, faz parte do vocabulário da população em geral, sendo utilizado tanto para descrever momentos de desconforto, como situações agradáveis que geram alguma ansiedade. Como neste trabalho estamos a tratar do burnout, é fundamental fazer uma descrição do termo “stress” para facilitar a compreensão dos dois conceitos.

Em termos filológicos, o termo stress provém do verbo latino *stringo*, *stringere*, *strinxi*, *strictum* que tem como significado apertar, comprimir, restringir e, apesar de em português não existir uma tradução para este termo, na língua inglesa esta expressão já é utilizada desde o século XIV, sendo utilizada para exprimir uma pressão ou constrição de natureza física (Vaz Serra, 1999), mas ainda desprovida de significado formal enquanto constructo (Carochinho, 1999).

Apesar de as primeiras utilizações deste conceito terem surgido, no século XVII, na área da Física, associadas a obras de engenharia e onde stress indicava uma força ou peso que produzia diferentes graus de tensão ou deformação em diferentes materiais (Paúl & Fonseca, 2001), este conceito foi sendo absorvido por várias ciências ao longo dos tempos, podendo destacar-se, de uma forma geral, três perspectivas: fisiológica; psicológica e ambiental.

- fisiológica - resulta dos trabalhos de três cientistas. O primeiro foi Claude Bernard, fisiologista, que no século XIX salientou a ideia de que as ameaças físicas à integridade de um organismo evocam respostas por parte deste que contrariam essa ameaça. O segundo foi Walter Cannon, também fisiologista, que deu origem ao conceito de *homeostase* para se referir à capacidade que o organismo tem para manter estável o seu ambiente interno, face às alterações no ambiente externo (Vaz Serra, 1999). Por fim, o terceiro foi Hans Selye, médico

e investigador, e o primeiro a introduzir o conceito de stress nas ciências da saúde, sendo o nome que mais ficou associado a este conceito. Este autor definiu stress como sendo uma resposta inespecífica do organismo a uma exigência externa, com o objectivo de assegurar a sobrevivência. O modelo de Selye inclui ainda alguns conceitos fundamentais, nomeadamente a distinção entre *Distress* e *Eustress* e o Síndrome Geral de Adaptação. Assim, este autor distinguiu o stress desagradável e nocivo (*Distress*), aquele que está na origem daquilo que ele definiu como as doenças de adaptação (perturbações renais, hipertensão, acidentes cardíacos, úlceras e perturbações psicológicas), do stress positivo e benéfico ou *Eustress* (Selye, 1953). Os conceitos de respostas mal adaptativas e adaptativas correspondem, basicamente, às situações de “distress” e de “eustress”, sendo as primeiras desgastantes e com consequências negativas para a saúde do indivíduo e as últimas dinamizadoras, constituindo mesmo uma oportunidade de desenvolvimento pessoal em que o indivíduo aumenta as suas capacidades, ao superar a dificuldade (Vaz Serra, 1999). Ao longo deste trabalho utilizaremos a forma abreviada stress para definir distress. Para Selye (1950, 1953) o stress manifesta-se através do “Síndrome Geral de Adaptação”, que consiste num conjunto de alterações não específicas que ocorrem quando o sistema biológico é exposto a estímulo adversos, que se desenvolve ao longo de três fases: reacção de alarme, reacção inicial, imediata, que se caracteriza pela mobilização geral dos mecanismos de defesa, com activação simpática e da medula suprarrenal; fase de resistência, que consiste na adaptação do organismo à situação desencadeadora da fase inicial, com um enorme gasto de energia, acompanhada pela activação do córtex suprarrenal; e fase de exaustão, que coincide com o colapso dos mecanismos de adaptação, com reactivação terminal do sistema nervoso vegetativo e da medula suprarrenal. Se o organismo continuar exposto à situação de stress já não consegue reagir com respostas de adaptação e resistência, mas com a morte. Neste modelo há uma mera associação entre um acontecimento e um resultado, não se considerando qualquer processo psíquico ou social a mediar (Paúl & Fonseca, 2001; Sacadura-Leite & Uva, 2007).

- psicológica - associada aos trabalhos de Lazarus, em que o autor valoriza a interpretação individual do significado dos acontecimentos e da avaliação dos recursos de que dispõe para lidar com a situação geradora de stress. Nesta interpretação, são fundamentais os factores cognitivos que levam à avaliação da situação como agradável ou lesiva para a pessoa (Paúl & Fonseca, 2001). O stress é, nesta perspectiva, entendido na relação ente a pessoa e o ambiente e nas transacções entre estes dois contextos. Lazarus defende, assim, o Modelo Transaccional do stress, nomeando como objecto principal de estudo as condições indutoras de stress e, sobretudo, a forma como as pessoas as avaliam e como lidam com elas (Ramos, 2001). Lazarus e Folkman (1984) consideram que as situações indutoras de stress pertencem a

três categorias: ameaça, que diz respeito a uma antecipação de uma situação desagradável que pode vir a acontecer mas que ainda não surgiu; dano, que se refere a algo que já aconteceu, e ao indivíduo resta apenas tolerar ou reinterpretar as consequências do acontecimento; desafio, que representa uma circunstância em que o indivíduo sente que as exigências estabelecidas podem ser alcançadas ou ultrapassadas.

- ambiental - considera que o que determina a variabilidade das reacções às situações é a avaliação que cada pessoa faz das circunstâncias e do meio ambiente em que se encontra, bem como das aptidões e recursos pessoais e sociais de que possa dispor. Essa avaliação determina em que medida o ambiente é sentido como um agente de stress e afecta a saúde e bem-estar da pessoa (Evans & Cohen, 1987). Dentro desta perspectiva ambiental, Evans e Cohen (1987) contemplam a existência de cinco modelos de stress: (1) Modelo dos níveis de estimulação, que considera que o excesso ou falta de estimulação do meio provoca stress nos indivíduos. Esta estimulação é um continuum comportamental, que vai do sono à alta excitação, com os indivíduos a apresentarem um melhor desempenho em níveis moderados de alerta; (2) Modelo da adaptação e coping, que valoriza os aspectos psicológicos das capacidades adaptativas humanas, considerando que o indivíduo dispõe de um conjunto de recursos que lhe permitem manter o equilíbrio face a uma estimulação intensa continuada; (3) Modelo de controlo, que parte do princípio de que as pessoas têm uma forte necessidade de dominar o ambiente e de se sentirem auto-eficazes. Quando isto não se verifica, os indivíduos sofrem efeitos negativos, nomeadamente, deficiências cognitivas e falta de motivação, podendo gerar-se situações de desânimo aprendido; (4) Modelo da previsibilidade, muito associado à noção do controlo sobre os acontecimentos, que considera o efeito nocivo dos agentes imprevistos ou imprevisíveis como explicativos do stress experienciado; (5) Modelo sistémico, que tem em consideração a adequação da pessoa ao ambiente que conduz à existência de stress. Parte do princípio que a tendência natural do organismo é para manter a homeostasia e, quando há fortes pressões que desequilibram o sistema, o stress surge como resposta a essas alterações ambientais. Desta forma, o stress pode então definir-se como uma relação de desequilíbrio entre as exigências ambientais e os recursos pessoais, na qual o indivíduo percebe as exigências que esgotam ou excedem os recursos que julga dispor, numa situação que avalia como ameaçadora do seu equilíbrio (Mota-Cardoso et al., 2002). Este processo de stress, como referem Powell e Enright (1990), não é igual para todos os seres humanos, uma vez que estes não são todos iguais. A forma de reagir ao stress é individual, dependendo da constituição física e da tolerância do indivíduo, em determinado momento. Porém, de uma forma geral, podemos assumir que a exposição a situações de stress provoca

uma resposta de stress, que Vaz Serra (1999) sintetizou em quatro níveis: alterações biológicas, alterações cognitivas, alterações do comportamento observável e emoções.

Relativamente às alterações biológicas, Vaz Serra (1999) faz referência a investigações realizadas por vários autores (Kelly, 1980; King, Stanley & Burrows 1987; Lacey et al., 1958; Mason, 1971) que sugerem que as respostas biológicas do organismo são inespecíficas, como defendia Selye, mas são influenciadas pela avaliação (psicológica) que é feita do acontecimento. Pode, contudo, afirmar-se que, em última análise, as consequências mais prejudiciais para a pessoa se situam ao nível dos aparelhos cardiovascular e gastrointestinal, do sistema imunitário, das funções de crescimento e reprodutivas, podendo desenvolver-se transtornos psiquiátricos, em particular estados de depressão e ansiedade.

Ao nível das alterações cognitivas, o indivíduo é levado a fazer interpretações incorrectas sobre o que está acontecer, experimenta dificuldades no processo de tomada de decisão, diminui a tolerância à frustração e aumenta os níveis de ansiedade e os pensamentos catastróficos, levando a uma diminuição da atenção e consequente dificuldade de retenção da informação. Devido a estes transtornos cognitivos, o stress pode tornar-se um causador de acidentes, nomeadamente no trabalho.

As alterações do comportamento de uma pessoa em situação de stress são observáveis, essencialmente, ao nível do desempenho, partindo-se do princípio que quanto maior for a sua intensidade, pior o desempenho. Também há um aumento da dificuldade de tomada de decisão, podendo a pessoa tornar-se mais agressiva ou mais passiva na resolução dos seus problemas. Os comportamentos aditivos (recurso a drogas, tabaco, comida) são também observáveis como forma de reagir ao stress. Em termos profissionais, estes comportamentos podem originar conflitos ou mal-estar no local de trabalho, com consequente absentismo e desmotivação.

As emoções evocadas nas situações de stress, têm uma função motivadora e desempenham um papel muito significativo, uma vez que indicam como a pessoa está a avaliar determinada situação, ajudando a compreender o seu comportamento face a ela.

Lazarus (1999, in Vaz Serra, 1999) considera que existem 15 tipos de emoções que podem ocorrer durante o stress, salientando que as situações de stress podem desencadear emoções negativas ou positivas. As emoções negativas são a cólera, a inveja, o ciúme, a ansiedade, o medo, a culpabilidade, a vergonha e a tristeza, enquanto a esperança, a felicidade, o orgulho, o amor, a gratidão e a compaixão são emoções de tonalidade mais positiva e aparecem, particularmente, quando a situação desagradável cessa.

Uma resposta de stress depende então, tanto das exigências da situação que a provoca, como da percepção que a pessoa tem dos recursos e aptidões de que dispõe para a enfrentar.

Não tem que ser encarada, obrigatoriamente, como negativa, devendo ser considerada como um recurso que o organismo dispõe para fazer frente a situações que se supõem excepcionais. Neste sentido, pode ser útil e constituir uma fonte de impulso que faz com que o indivíduo tome decisões e resolva problemas, constituindo um incentivo de realização profissional e pessoal (Labrador, 1992; Vaz Serra, 1999).

Se se considerar especificamente a relação entre o stress e o trabalho, pode afirmar-se que as reacções disfuncionais por parte do trabalhador tendem a acontecer associadas a uma das seguintes situações: quando o profissional se sente incapaz de controlar as condições de trabalho, quando não possui estratégias de confronto adequadas e adaptadas à situação e quando não possui qualquer fonte de apoio social que o ajude a lidar com as dificuldades colocadas pela profissão (Levi, 1990, in Gomes, 1998).

Cooper e colaboradores (1988, in Mota-Cardoso et al., 2002) sistematizaram seis tipos de stressores ocupacionais: fontes de stress intrínsecas ao trabalho (condições físicas do local de trabalho, características das tarefas, excesso de trabalho, ritmo de trabalho, trabalho repetitivo, etc.), papel organizacional (ambiguidade e/ou conflito de papéis, responsabilidades atribuídas), relações interpessoais (com colegas, superiores e subordinados), carreira profissional (início da carreira, avaliação de desempenho, progressão na carreira, formação, insegurança, término da carreira, etc.), estrutura e clima organizacionais (participação na tomada de decisões, estrutura da organização, ambiente sócio-emocional de trabalho, competição, violência, etc.) e relação entre o trabalho e o lar (articulação entre responsabilidades profissionais e familiares, compatibilização de carreiras na família, etc.)

Em relação à classe docente, Kyriacou (1987, in Mota-Cardoso et al., 2002) defende que é uma das ocupações profissionais que tem sido associada a níveis de stress mais elevados. Estudos realizados em todo o mundo, indicam a existência de uma grande proporção de professores que afirmam experimentarem estados de stress, número que tem vindo a aumentar desde a década de 70. Também estudos portugueses, nomeadamente os realizados por Braga da Cruz (1988) e Mota-Cardoso e colaboradores (2002) indicam que os professores experienciam elevados níveis de stress no exercício da sua profissão.

O stress no trabalho não pode então ser menosprezado, nem pode ser interpretado isoladamente sem ter em conta outros aspectos do dia-a-dia, pois o ser humano não vive “compartimentado”, sendo “atravessado” por três ambientes distintos: profissional, familiar e social. Assim, para melhor o compreender é necessário considerar também a existência dessas outras causas na ligação “casa-trabalho”. Nesta categoria estão presentes todos os acontecimentos vitais que podem afectar o desempenho, eficiência e adaptação profissional,

nomeadamente as suas características pessoais, a rede de suporte social e as estratégias de coping utilizadas.

2.2. Estratégias de coping

De uma forma muito simplista, podemos dizer que as estratégias de coping são os recursos que o indivíduo utiliza para lidar com determinadas situações da sua vida. Tentamos seguidamente descrever, de uma forma breve, as estratégias que, de uma maneira geral, são utilizadas em situações de stress.

O coping pode ser definido como “os constantes esforços cognitivos e comportamentais para gerir exigências específicas, internas e/ou externas, que são avaliadas como excedendo, ou como estando nos limites dos recursos do indivíduo” (Folkman & Lazarus, 1984, p.141). As estratégias de coping podem ser orientadas para dois objectivos diferentes: por um lado para a resolução do problema e, por outro, para o controlo das emoções acompanhantes. As pessoas envolvem-se num coping orientado para o problema quando agem objectivamente sobre as circunstâncias do ambiente e sobre as exigências que percebem, procurando alterá-las. Quando as pessoas tentam alterar o mal-estar que lhe causou um determinado acontecimento, estão a envolver-se num coping orientado para as emoções (Folkman & Lazarus, 1980, in Folkman et al., 1986; Ramos, 2001; Vaz Serra, 1999).

Os estilos de coping estão associados a vários factores, havendo autores que demonstraram que os comportamentos de coping são fortemente influenciados pelas características do indivíduo, principalmente pelos traços de personalidade (Pais Ribeiro, 2005). Na realidade, apesar dos inúmeros actos de coping que se podem considerar, a generalidade dos investigadores combina-os de forma consensual em dois estilos: confrontação ou evitamento. O estilo de coping de confrontação define as estratégias que se focalizam no problema causador de stress e que lidam directamente com ele, intentando a sua resolução. Este estilo permite a plena expressão do afecto, tendo como custos o aumento da tensão e da angústia enquanto se lida com o stress. O estilo de coping de evitamento designa as estratégias de negação e de fuga das situações de stress, tendo como objectivo evitar lidar directamente com o problema. O evitamento é motivado pela necessidade de protecção em relação ao stressor e caracteriza-se pelo afastamento em relação à ameaça. Este estilo permite reduzir o stress e a ansiedade provocando, contudo, entorpecimento emocional e comportamentos disfuncionais de evitamento (Ramos, 2001). É com base nestes dois estilos de coping que podemos conceber as preferências das pessoas. Enquanto umas preferem mais a confrontação, outras preferem mais o evitamento. No entanto, podemos afirmar que todas acabam por utilizar os dois estilos. Apesar do evitamento a longo prazo poder agravar as

consequências negativas do stress, e de a confrontação garantir um funcionamento saudável e prevenir essas consequências negativas, isto não significa que o evitamento seja um mau estilo de coping e que não possa ser mais eficaz do que a confrontação em determinadas situações, nomeadamente, após acontecimentos traumáticos.

Greenglass e Burke (1991, in Burke & Greenglass, 1995) concluíram que os indivíduos que utilizavam mais um estilo de coping preventivo apresentavam uma diminuição de sintomas psicossomáticos, nomeadamente depressão, ansiedade e somatização. Também o estudo realizado por Van Rhenen e colaboradores (2008) confirma a relação entre as estratégias de coping e o absentismo por doença. Estes autores concluíram que os trabalhadores que utilizavam estratégias de coping activas, centradas no problema, faltavam menos ao trabalho do que os que utilizavam um estilo de coping de evitamento. Estes resultados sugerem a existência de uma relação entre as estratégias activas de resolução de problemas e o bem-estar geral e, consequentemente, o bem-estar profissional.

Relativamente à actividade docente, Marques Pinto e colaboradores (2005), num estudo realizado com professores portugueses, verificaram que o desenvolvimento de estratégias de coping adequadas pode ser eficaz na melhoria da actividade docente e que, de uma maneira geral, os professores as utilizavam. Concluíram que as estratégias mais utilizadas eram as centradas na resolução de problemas, que incluíam a planificação, reinterpretação positiva e o coping activo, estratégias globalmente adaptativas e funcionais. Também utilizavam muito outras estratégias de regulação emocional, como a procura de apoio social ou a expressão de emoções, estratégias que podem ser menos funcionais em situações que obrigam a estratégias mais activas. Os professores utilizavam muito pouco as estratégias de coping de negação e de evitamento, que são as mais disfuncionais.

Podemos concluir que é através das estratégias de coping que as pessoas intervêm, de forma decisiva, nas suas próprias vivências de stress, tanto ao nível profissional, como em qualquer outro acontecimento do dia-a-dia. Apesar de haver estilos mais eficazes do que outros, cada pessoa deve adequar a si aquele com que se sinta melhor, e também aquele que acabe por se revelar mais eficaz, a curto e a longo prazo.

2.3. O papel do suporte social

O suporte social, também designado apoio social, é um termo muito abrangente. Refere-se à quantidade e à coesão das relações sociais que envolvem uma pessoa (familiares, amigos, vizinhos, colegas de trabalho), à força dos laços estabelecidos, à frequência dos contactos e ao modo como o indivíduo percebe que existe um sistema de apoio e suporte que lhe pode ser útil quando necessário (Antunes & Fontaine, 1995; Vaz Serra, 1999). Kurt

Lewin, um dos pais da Psicologia Social, já enfatizava a importância dos factores sociais enquanto membros de um grupo, em quase todos os tipos de comportamento (Pines & Aronson, 1981).

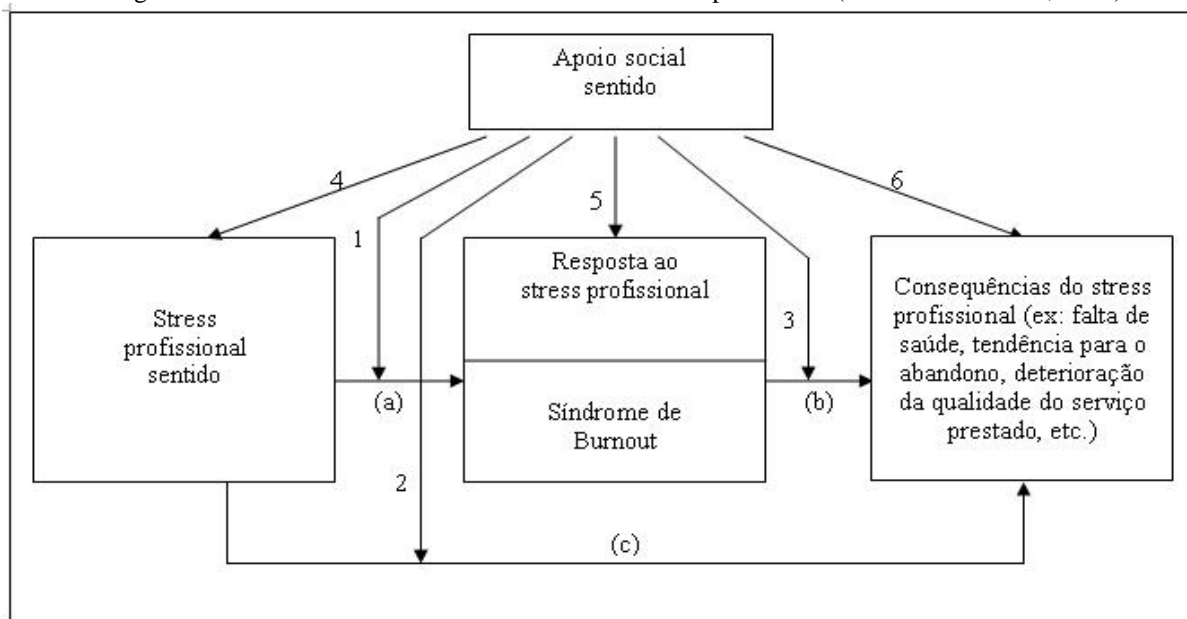
Este termo tem sido usado para referir as características e funções das relações sociais que levam a uma boa saúde, física e mental, existindo uma quantidade substancial de investigações que documentam a intensidade dessas relações. Se, de uma maneira geral, as relações sociais trazem benefícios ao indivíduo, este aspecto não pode ser generalizado, uma vez que algumas relações, particularmente, as que se tornam fonte de stress (gerando conflitos), podem ter efeitos negativos no bem-estar do indivíduo (Rodriguez & Cohen, 1998). Também existem pessoas que têm maior ou menor dificuldade em receber suporte social. House (1981, in Burke & Greenglass, 1996) comprovou que os indivíduos com recursos pessoais mais fortes são os que têm maior facilidade em obter apoio social de uma rede social, bem como, de activar e utilizar com êxito o apoio recebido dos outros. As pessoas a quem faltam recursos procuram menos o apoio social e, conseqüentemente, têm um acesso menor a ele.

A importância da percepção do suporte social é um tema que tem suscitado várias investigações, as quais têm demonstrado que esta percepção está muito mais relacionada com os resultados de ajustamento e saúde do que o suporte social recebido. Desta forma, o suporte social é uma combinação das propriedades objectivas das interacções de suporte com as avaliações subjectivas das mesmas, realizadas pela pessoa que as recebe (Ramos, 2001). No entanto, são pouco conhecidos os determinantes sobre o que é a percepção de cada um sobre um adequado suporte social, mais especificamente, quais as dimensões do envolvimento social efectivo que contribuem para o que Gottlieb (1984, in Cutrona, 1986) denominou “sentimento psicológico de suporte”. Vaux (1988) defende que, na maioria das vezes, a percepção corresponde à realidade, mas mesmo nas situações em que há divergência, o que conta realmente para a pessoa é a sua percepção.

Gil-Monte e Peiró (1997) apresentam um modelo adaptado de Sutherland e Cooper onde operacionalizam as potenciais relações entre o stress sentido, o apoio social e síndrome de burnout no trabalho. Assim, estes autores consideram que a percepção de apoio social tem um efeito directo sobre o burnout, indicando que o apoio social pode melhorar (ou a sua ausência, piorar) os níveis de burnout, independentemente de mudarem ou não os níveis de stress sentido. Os efeitos indirectos do apoio social sobre a síndrome de burnout fazem alusão aos efeitos que o apoio social exerce sobre os níveis de stress sentido e, portanto, ao afectar esses níveis, afecta também negativamente os níveis de burnout. Por último, considera-se que o apoio social provoca efeitos de “amortecimento”, ou seja, quando o apoio social sentido não

diminui directamente os níveis de burnout, nem afecta os níveis de stress sentido, pode fazer com que o impacto do stress sobre o sujeito, ou a valorização que ele faça dos agentes stressores, seja menor. As diferentes formas de acção do apoio social sobre a síndrome do burnout no trabalho, foram operacionalizadas sob a forma de modelos que avaliam os efeitos do apoio sobre o burnout, destacando-se o modelo dos efeitos directos e o modelo dos efeitos modulares (Figura 1).

Figura 1 – Modelo dos efeitos directos e modulares do apoio social (Gil-Monte & Peiró, 1997)



(1), (2) e (3) Efeitos modulares potenciadores do apoio social

(4), (5) e (6) Efeitos directos potenciadores do apoio social

(a), (b) e (c) Efeitos potenciadores da resposta de stress e das suas consequências

Podemos então considerar o suporte social como um recurso para ajudar os indivíduos a lidar com o stress no trabalho que, segundo House (1981, in Vaz Serra, 1999), pode ter três tipos de efeitos: efeito directo na redução dos níveis de stress relacionado com o trabalho; efeito directo na melhoria emocional e no bem-estar físico; efeito indirecto (moderador) na relação entre o esforço e o agente causador do stress.

Para Pines e Aronson (1981), o sistema de suporte social serve uma multiplicidade de funções, que os autores organizaram em seis categorias básicas: ouvir, suporte técnico, desafio técnico, suporte emocional, desafio emocional e partilha da realidade social. Para estes autores, quando os indivíduos encontram pessoas que podem satisfazer a totalidade destas funções, estão protegidos do burnout e conseguem diminuir os efeitos do stress na vida e no trabalho. Contudo, quando todas estas funções não estão totalmente satisfeitas, o burnout pode ocorrer. Para avaliarem a importância do sistema de suporte social na prevenção do burnout, Pines e Aronson (1981) realizaram um estudo com 80 pessoas (35 homens e 45

mulheres), cujos resultados indicaram que estas seis funções do suporte social foram indicadas como muito importantes, com particular destaque para “ouvir” e “suporte emocional”. Com exceção de “desafio técnico” (que foi percebido por algumas pessoas como crítica ao seu trabalho), a importância atribuída a todas as outras funções do suporte social foi positiva e significativamente correlacionada com o burnout, isto é, quanto mais as pessoas experienciam burnout, mais o suporte social é importante para elas. A maior correlação foi com a “partilha da realidade social” indicando que, quanto mais as pessoas estão em burnout, mais isoladas se sentem e, conseqüentemente, mais importante é para elas ter outras pessoas à sua volta que partilhem a sua visão do mundo. A segunda maior correlação foi com o “suporte emocional”, demonstrando novamente o sentimento crescente de isolamento da pessoa em burnout. Estes resultados indicam que as pessoas que têm suporte social realmente disponível estão menos sujeitas a experienciar burnout. A comparação entre homens e mulheres mostrou que os homens apresentam uma correlação positiva maior entre o burnout e a importância atribuída aos vários sistemas de suporte social do que as mulheres, parecendo indicar que só quando os homens experienciam burnout é que começam a considerar o suporte social importante, enquanto as mulheres o consideram importante sempre.

A prestação de suporte social não é constante, evoluindo ao longo da vida. Partindo da teoria do desenvolvimento psicossocial de Erikson, Newman e Newman (1995, in Vaz Serra, 1999) revelam como as diferentes relações sociais significativas e a prestação de apoio social vão evoluindo, por etapas, ao longo da vida. Assim, desde a infância até à adolescência, as relações sociais mais fortes e significativas são com a família, começando a alargar-se, progressivamente, aos seus pares sociais, vizinhos e educadores após a entrada na escola. No início da idade adulta, surgem novos tipos de interações, constituídas por companheiros sexuais e colegas no trabalho, ou seja, com pessoas com as quais é preciso competir e colaborar. Os adultos são também influenciados pelas relações sociais que têm impacto sobre as suas vidas ou sobre a dos seus filhos e pais. Na velhice, as relações significativas tornam-se mais abstractas, desenvolvendo-se uma relação mais geral com a humanidade e ao mesmo tempo mais focada em quem precisam de cuidar ou nos amigos que ainda vivem.

Concretamente, na idade adulta e na actividade docente, Russell e colaboradores (1987) realizaram um estudo com 316 professores para avaliar os efeitos do apoio social nos níveis de burnout. Este autor encontrou uma relação significativa entre o burnout e o suporte social, bem como alguma evidência do efeito do suporte social como moderador do burnout. Principalmente o suporte social dos supervisores revelou ter efeitos positivos na saúde física e mental dos trabalhadores. Verificou ainda uma relação significativa entre o suporte social e a

dimensão despersonalização, pelo facto do indivíduo ter alguém a quem recorrer numa emergência. Outros autores citados por Russel (1987) (Belcastro et al., 1982; Schwab, 1983; Zabel & Zabel, 1982) também revelaram que os professores que recebem elevados níveis de suporte social experienciam níveis mais baixos de burnout. Contudo, um estudo desenvolvido por Ross e colaboradores (1989) não encontrou evidência de relação entre o suporte social e níveis de stress e burnout relacionados com o trabalho. Este aspecto foi justificado pelos autores pelo facto de a amostra escolhida apresentar níveis elevados de stress/burnout, tornando ineficaz qualquer tipo de suporte social. A investigação realizada por Burke e Greenglass (1996), junto de uma amostra de professores também não encontrou relações significativas entre o suporte social e o burnout, identificando contudo a existência de uma relação negativa significativa entre o suporte social e sintomatologia psicossomática, e uma relação positiva significativa com a satisfação no casamento.

Pines e colaboradores (2002) realizaram um estudo em diferentes culturas para avaliar a relação entre o suporte social e o burnout. Concluíram que, mais importante do que quem presta o suporte social, eram as funções do suporte social, e que a necessidade de suporte social é universal. Na relação entre suporte social e burnout verificaram que a avaliação actual de suporte social estava relacionada negativa e significativamente com o burnout, indicando a importância do apoio social como factor preventivo do burnout. Podemos concluir que, para além de trabalhar as suas competências pessoais para lidar com o stress ou com o burnout, o indivíduo deve também estimular a sua dimensão social e o seu suporte social, sendo todos os tipos de apoio importantes para diferentes momentos da sua vida.

Tentamos até agora abordar alguns conceitos associados ao burnout, para de seguida nos centrarmos no tema central da nossa investigação, procurando dar uma visão geral do burnout, das suas causas e consequências.

2.4. Burnout

A relação das pessoas com o seu trabalho e as dificuldades que podem surgir dessa relação tem sido reconhecida como um significativo fenómeno da sociedade moderna. Burnout é o termo utilizado para descrever este fenómeno (Maslach et al., 2001), sendo um termo da cultura anglo-saxónica que designa um estado de fadiga física e psicológica e que, apesar de em português poder ser traduzido como “esgotamento” (Moreno-Jiménez et al., 2002; Mota-Cardoso et al., 2002), continua a ser utilizado na designação inglesa, excepto a nível popular.

Este conceito foi referido a primeira vez por Bradley (1969) como sendo um fenómeno que ocorre nas profissões de ajuda (Schaufeli & Buunk, 1996). Contudo, é o psiquiatra Herbert Freudenberger quem geralmente é considerado o “pai” deste conceito

(Schaufeli & Enzmann, 1998). Freudenberger descreveu o burnout, em 1974, como uma progressiva perda de energia e, consequente, experiência de exaustão observada em voluntários e profissionais que trabalhavam com toxicodependentes. Na mesma altura, a psicóloga social Christina Maslach revelou interesse na forma como as pessoas dos serviços humanos lidavam com as suas emoções no trabalho e reparou que o termo burnout era usado, coloquialmente, pelos advogados para descrever o processo de gradual exaustão, cinismo e falta de envolvimento sentidos pelos seus colegas (Schaufeli & Buunk, 1996).

A introdução do conceito por Freudenberger (1974) e Maslach (1976) marcou então o início de duas abordagens diferentes do conceito, uma mais clínica e outra mais empírica. A perspectiva clínica de Freudenberger enfatiza a importância dos factores individuais como base da síndrome de burnout, enquanto a perspectiva empírica, protagonizada por psicólogos sociais como Christina Maslach e Ayala Pines enfatiza a natureza interpessoal do burnout. Paralelamente, outros autores como Cherniss e Golembiewski valorizaram a importância do contexto organizacional no desenvolvimento do burnout (Schaufeli & Enzmann, 1998).

Ao longo do tempo foram surgindo diferentes definições de burnout, mas a mais consolidada é a Maslach e Jackson (1981) que o consideram como uma resposta inadequada a um stress emocional crónico, tendo como principais sintomas o esgotamento físico e/ou psicológico, uma atitude fria e despersonalizada na relação com os outros e um sentimento de incapacidade face às tarefas que tem que realizar. Não obstante, existem outras definições, que apesar de menos divulgadas podem acrescentar informação sobre o conceito que vamos estudar. Freudenberger (1974, p.162) definiu burnout como “um estado de fadiga ou de frustração que resulta da dedicação a uma causa, a uma forma de vida, ou a uma relação que não produz a recompensa esperada”. Pines e Aronson (1988, p.9) desenvolveram uma definição mais ampla, que não se restringia às profissões de ajuda, considerando burnout como “um estado de esgotamento mental, físico e emocional, produzido pelo envolvimento crónico com o trabalho em situações emocionalmente exigentes”. Brill citado por vários autores (Lorente et al., 2000; Marques Pinto, 2000; Schaufeli & Enzman, 1998; Schaufeli & Buunk, 1996, 2003) propôs ainda outra definição de burnout, menos conhecida, mas muito precisa, descrevendo-o como um estado disfuncional e disfórico relacionado com o trabalho, numa pessoa sem psicopatologia maior, que trabalha num local onde antes funcionava bem, tanto ao nível de rendimento objectivo como de satisfação pessoal, e que já não consegue fazê-lo de novo sem ajuda de intervenção externa ou por reajustamento ao nível profissional.

Estas diferentes definições de burnout estão associadas à forma como este é conceptualizado, ou seja, se é considerado como um estado ou como um processo. Dentro da conceptualização do burnout como estado, a definição mais citada é a de Maslach e Jackson

(1986, in Schaufeli & Enzman, 1998), que o considera uma síndrome de exaustão emocional, despersonalização e falta de realização pessoal que ocorre em indivíduos que trabalham em profissões de ajuda. Esta definição é a mais popular por estar associada ao MBI – Maslach Burnout Inventory, questionário que inclui as três dimensões mencionadas na definição de burnout. Em termos das definições de burnout como processo, destacamos a posição de Cherniss (1980), que segundo vários autores (Schaufeli & Enzman, 1998; Schaufeli & Buunk, 1996, 2003) foi o primeiro autor que se referiu ao burnout como um processo, no qual as atitudes e comportamentos dos profissionais se tornam mais negativos como resultado do stress no trabalho. Desta forma, Cherniss considera as excessivas exigências do trabalho como a causa do burnout profissional, que desencadeiam estratégias de coping defensivas que se caracterizam pelo evitamento e pelo afastamento.

Sem pretendermos ser exaustivos, consideramos pertinente referir de uma forma muito sintética os principais modelos explicativos do burnout. Segundo Gil-Monte e Peiró (1997, 1999), estes modelos podem ser divididos segundo três marcos teóricos:

- um primeiro grupo de modelos desenvolveu-se segundo o marco da teoria sócio-cognitiva do eu, a partir dos trabalhos de Albert Bandura. Basicamente estes modelos consideram que as cognições dos indivíduos influenciam aquilo que os indivíduos pensam e fazem e, por sua vez, estas cognições são modificadas pelos efeitos das suas acções e pela acumulação das consequências observadas pelos outros. Entre os modelos reconhecidos neste grupo encontram-se o Modelo de Competência Social de Harrison (1993), o Modelo de Cherniss (1993), o Modelo de Pines (1993) e o Modelo de Auto-Controlo de Thompson, Page e Cooper (1993).

- um segundo modelo foi elaborado a partir das teorias de interacção social que propõem que o burnout tem a sua etiologia na falta de distanciamento ou de ambição que desenvolvem os sujeitos como resultado do processo de comparação social quando se estabelecem relações interpessoais. Neste grupo estão integrados o Modelo de Comparação Social de Buunk e Schaufeli (1993) e o Modelo de Conservação de Recursos de Hobfoll e Carter (1993).

- finalmente, o último marco teórico foi desenvolvido a partir da Teoria Organizacional e compreende o Modelo de Golembiewski, Munzenrider e Carter (1993), o Modelo de Cox, Kuk e Leiter (1993) e o Modelo de Winnubst (1993). Este modelo enfatiza a importância dos stressores do contexto da organização e das estratégias de coping utilizadas face a experiência de burnout.

Neste trabalho vamos utilizar a perspectiva tridimensional da síndrome de burnout, protagonizada por Maslach e Jackson (1981), a partir do seu instrumento MBI. O Maslach

Burnout Inventory (MBI) é o instrumento mais utilizado em todo o mundo para avaliação do burnout (Lorente et al., 2000; Mota-Cardoso et al., 2002), sendo por isso utilizado também na nossa investigação. Este questionário tem uma estrutura tridimensional, a partir da qual se definem três subescalas ou dimensões para designar o indivíduo em burnout: Exaustão Emocional, Despersonalização e Realização Pessoal. A dimensão **Exaustão Emocional** é composta por itens que descrevem os sentimentos de uma pessoa emocionalmente exausta com o próprio trabalho. A exaustão emocional pode definir-se como o desgaste, perda de energia, esgotamento e fadiga e pode manifestar-se física e/ou psiquicamente. Na **Despersonalização**, os itens desta subescala descrevem uma resposta interpessoal e fria face aos receptores dos serviços ou cuidados do profissional. A despersonalização revela uma interacção negativa nas atitudes e respostas face a outras pessoas, especialmente face aos beneficiários do seu trabalho, acompanhado de um aumento de irritabilidade e perda de motivação. A subescala **Realização Pessoal** contém elementos que descrevem sentimentos de competência e êxito no seu trabalho com pessoas. Supõe uma série de respostas negativas em relação si próprio e ao seu trabalho, típicas da depressão, como evitamento das relações interpessoais-profissionais, baixa produtividade, incapacidade para suportar a pressão e baixa auto-estima (Demerouti et al., 2001; Lorente et al., 2000; Maslach & Jackson, 1981).

Em termos de consequências do burnout, podemos categorizar, segundo Gil-Monte e Peiró (1997) quatro níveis: emocionais, atitudinais, comportamentais e psicossomáticos. O nível emocional inclui sentimentos de solidão, de alienação, de impotência e de onnipotência, e de ansiedade. Ao nível atitudinal o indivíduo pode revelar dificuldade em verbalizar o que sente, cinismo, apatia, hostilidade e desconfiança. Em termos comportamentais podem observar-se comportamentos de agressividade, isolamento, mudanças bruscas de humor, irritabilidade e desagrado. As consequências psicossomáticas mais relatadas são palpitações, hipertensão, crises asmáticas, maior frequência de infecções, aparecimento de alergias, dores cervicais e de coluna, fadiga, alterações menstruais, úlceras gastroduodenais, diarreia, enxaqueca e insónias.

Apesar de o fenómeno de burnout não ser propriamente novo, está a tornar-se cada vez mais comum no vocabulário do dia-a-dia. Segundo Maslach e Leiter (1997), o burnout não é um problema das próprias pessoas, mas um problema de ambiente social dos locais nos quais as pessoas trabalham, constituindo um barómetro da disfunção social dessa organização. Como já foi referido, o burnout surgiu associado ao desempenho de profissões de ajuda, por lhes ser exigido um grande empenho junto de pessoas que frequentemente se encontram numa situação problemática e onde a relação está carregada de sentimentos de frustração e desespero levando a um estado de tensão ou stress que pode ter como efeito um cansaço

emocional, deixando o sujeito vazio ou em burnout (Maslach & Jackson, 1981). No entanto, se inicialmente estava associado às profissões que exigiam o contacto directo com pessoas, nomeadamente serviços humanos, profissionais de saúde e da educação, actualmente o burnout atinge cada vez mais outros tipos de profissões e mesmo domínios não profissionais, como é o caso do voluntariado (Maslach & Leiter, 1997), casamento e família (Schaufeli & Buunk, 1996) e população não trabalhadora (Hallsten et al., 2002 in Soares et al., 2007).

Para Pines e Aronson (1988), o burnout tende a atingir pessoas que entram nas suas carreiras com ideais elevados e grande motivação e investimento pessoal, e que depois se sentem defraudados nos seus objectivos. Em qualquer profissão/ocupação há pessoas que se sentem esgotadas mais rapidamente do que outras, tal como há profissões em que o burnout é sentido mais facilmente do que em outras. Estes autores consideram ainda que o burnout tem implicações tanto nas pessoas que dele sofrem como nas instituições onde elas trabalham. Se o local de trabalho não reconhece o lado humano do trabalho, o risco de burnout tem tendência a aumentar, constituindo um preço elevado para a sociedade. Apesar do burnout poder variar em termos de intensidade, duração, frequência e consequências, abrange sempre a combinação de três componentes básicas de exaustão: a física, a emocional e a mental. Algumas pessoas podem apresentar inicialmente apenas sintomas somáticos, outras podem manifestar exaustão emocional. No entanto, para a denominação de experiência de burnout, têm que estar reunidos os três componentes.

Dada a sua pertinência para o nosso trabalho, vamos seguidamente abordar alguns detalhes relativos ao burnout, como as suas causas, variação em função de características sociodemográficas e relação com outros conceitos. Faremos ainda uma breve apresentação dos trabalhos desenvolvidos sobre o burnout em diferentes profissões, dando destaque à profissão docente, e nesta profissão procuraremos descrever as causas e consequências do burnout, bem como as características individuais que lhe estão associadas.

2.4.1. Causas do burnout

Como já referimos, o burnout surge então a partir das vivências de stress no trabalho, em que a pessoa tenta superar esse stress respondendo com mais esforço e mais empenho, mas concluindo que os seus esforços são infrutíferos. Em casos extremos, a pessoa chega a um estado de fadiga física e emocional limite, que se caracteriza por exaustão emocional, despersonalização e falta de realização pessoal, estado denominado burnout. (Maslach & Leiter, 1997). Foi estudada a possibilidade de outros factores (nomeadamente genéticos, de personalidade ou demográficos) poderem estar também associados às causas do burnout. No entanto, os estudos realizados sugerem que as características do ambiente de trabalho são

mais significativas para os indivíduos do que o stress crónico resultante da quantidade de trabalho, estando mais fortemente relacionadas com o burnout do que factores da personalidade como neuroticismo, ou factores demográficos como a idade (Lee & Ashforth, 1996; Schaufeli & Enzmann, 1998). Um estudo com gémeos realizado por Middeldrop e colaboradores (in Shirom, 2005) concluiu que os factores genéticos não parecem ser importantes na explicação do burnout.

Maslach e Leiter (1997) identificaram seis possíveis factores causadores de burnout:

- excesso de trabalho - a quantidade de trabalho é diferente segundo o ponto de vista organizacional e o do indivíduo. Assim, para a organização, a quantidade de trabalho é sinónimo de produtividade, enquanto para o indivíduo significa tempo e energia. Desta forma, gasta-se consideravelmente mais energia a trabalhar de uma forma criativa, a resolver problemas complicados ou a tratar os outros com genuína atenção e respeito, levando a um estado de exaustão, que destrói a capacidade de trabalhar com sentimento.

- falta de controlo - uma vez que a capacidade para tomar decisões e estabelecer prioridades no dia-a-dia de trabalho é fundamental a nível profissional, as políticas organizacionais que interferem com esta capacidade reduzem a autonomia do indivíduo e o seu envolvimento com o trabalho. Sem controlo, a pessoa não pode equilibrar os seus interesses com os da organização, perdendo o interesse se não sente que faz as coisas acontecerem.

- insuficientes recompensas - todos esperam que o seu trabalho ou profissão lhes traga recompensas a nível monetário, de prestígio e de segurança, mas, cada vez menos os trabalhos fornecem estas três recompensas, mesmo se as pessoas trabalharem mais. Esta falta de recompensas diminui a possibilidade do trabalho ser atractivo e cativante.

- falta de espírito de equipa, uma vez que o espírito de equipa é destruído pela falta de segurança no trabalho e pela excessiva preocupação com os resultados a curto prazo, excluindo a consideração pelas pessoas. Este aspecto fragmenta as relações entre as pessoas e destrói o trabalho de equipa, criando conflitos entre os trabalhadores, falta de suporte e respeito, levando a sentimentos de isolamento.

- ausência de justiça - um ambiente de trabalho é considerado justo quando compreende três elementos: verdade, transparência e respeito. Estes três elementos são fundamentais para manter a pessoa comprometida com o seu trabalho. Pelo contrário, a falta deles contribui directamente para o burnout.

- conflito de valores - os valores influenciam todos os aspectos da relação do indivíduo com o trabalho, e está demonstrado que as pessoas consideram especialmente gravoso o facto de, frequentemente, as organizações enfatizarem a dedicação dos seus trabalhadores a um

excelente serviço e excelente produção, enquanto têm acções que prejudicam a qualidade do trabalho.

Depois de fazermos referência a alguns factores que podem estar associados à experiência de burnout e, apesar de não podermos dizer que existe um padrão de pessoas que possam experienciar burnout, vamos seguidamente descrever alguns casos em se verifica a existência de algumas características que parecem estar mais associadas a esta síndrome.

2.4.2. Burnout e características sociodemográficas

Estudos realizados nos E.U.A. parecem indicar que o burnout ocorre mais frequentemente junto de trabalhadores com idades entre os 30 e 40 anos e que têm relativamente pouco tempo de experiência. Nos países europeus, e partindo de um estudo realizado na Holanda, o burnout parece ser mais frequente nos grupos de faixa etária mais elevada (Schaufeli & Van Dierendonck, 1993). Contrariamente, um estudo mais recente de Rupert e Kent (2007), com psicólogos, indica que os indivíduos mais velhos apresentam menos exaustão emocional e menos despersonalização, e mais realização pessoal.

Em relação ao género, não têm sido observadas diferenças significativas, excepto no factor despersonalização. Verifica-se, consistentemente, que os indivíduos do sexo masculino revelam níveis mais elevados de despersonalização do que os do sexo feminino (Ogus, Greenglass & Burke, 1990, in Bakker et al., 2000a; Rupert & Kent, 2007). Contudo, uma revisão bibliográfica realizada por Edmonson (2000), no sentido de avaliar a relação entre o burnout e género concluiu que os resultados são muito inconsistentes, não podendo ser estabelecido um padrão de relação entre estes dois constructos.

Maslach e Jackson (1981) também encontraram uma associação entre burnout e níveis mais elevados de escolaridade. Este aspecto é de realçar, uma vez que os maiores problemas de burnout eram visto como atingindo essencialmente trabalhadores de baixo status e baixos níveis de escolaridade (Fletcher, 1988, in Schaufeli & Buunk, 1996).

A maioria dos estudos mostra também que os indivíduos solteiros apresentam maior risco de burnout, comparativamente com indivíduos que vivem com o companheiro (Maslach & Jackson, 1985).

A investigação realizada por Soares e colaboradores (2007) com uma amostra exclusivamente feminina, residentes em Estocolmo, vai de encontro a estas conclusões, uma vez que concluiu que as mulheres mais novas, solteiras, divorciadas, de origem estrangeira e com mais baixos níveis de escolaridade foram as que apresentaram níveis mais elevados de burnout.

2.4.3. Burnout e outros conceitos

Por ser um termo muito utilizado, quer ao nível técnico, quer ao nível do senso comum, o burnout é muitas vezes confundido com outros conceitos. Esta confusão está muitas vezes associada à semelhança da sintomatologia com outras perturbações. Desta forma, parece-nos pertinente fazer a distinção entre burnout e dois dos conceitos aos quais é mais associado, nomeadamente o stress profissional e a depressão.

2.4.3.1. Burnout e stress profissional

Por a sua origem estar associada ao trabalho, o conceito de burnout é muitas vezes confundido com stress profissional. Neste sentido, Maslach e Schaufeli (1993) fizeram a diferenciação entre estes dois conceitos. Para estes autores, o burnout deve ser considerado como um prolongamento do stress ocupacional, sendo resultado de um processo de longa duração em que o trabalhador sente que os seus recursos para lidar com as exigências colocadas pela situação já estão “esgotados”. Estes autores explicam o burnout fazendo um paralelismo com a definição de stress de Selye, já abordada no início deste capítulo. Assim, o Síndrome Geral de Adaptação desenvolve-se em três fases: alarme, resistência e exaustão. Na fase final, depois da exposição prolongada ao stress, os recursos estão esgotados, sendo irreversíveis os estragos causados no organismo, podendo assim descrever-se o burnout como resultado de um stress profissional prolongado. Também Brill (1984, in Maslach & Schaufeli, 1993) distingue estes dois conceitos, considerando o stress como um processo de adaptação que é temporário e acompanhado de sintomas físicos e mentais, enquanto o burnout se refere a um falhanço nesse processo de adaptação, sendo acompanhado por disfunções crónicas. Maslach (1993, in Schaufeli & Buunk, 1996) acrescenta ainda que a grande distinção entre burnout e stress consiste no facto de, no burnout, se desenvolverem atitudes e comportamentos negativos dirigidos aos outros no local de trabalho, enquanto o stress profissional não é necessariamente acompanhado por tais comportamentos e atitudes.

Tem sido defendido que toda a gente pode experienciar stress, enquanto o burnout só é experienciado por algumas pessoas, parecendo estar muito associado a elevados níveis de motivação inicial (Schaufeli & Buunk, 1996). Um estudo desenvolvido por Pines e Keinan (2005), baseado na aplicação da teoria existencial e realizado junto de polícias israelitas, indicou que apesar do burnout poder ser considerado uma subcategoria do stress, foram encontradas diferenças ao nível dos antecedentes, das correlações e das consequências destes dois conceitos. Todos os argumentos enunciados pelos diferentes autores levam a corroborar que, apesar de poderem ser utilizados indiscriminadamente pelo senso comum, existem efectivas diferenças entre estes dois conceitos.

2.4.3.2. Burnout e depressão

O burnout e a depressão têm inúmeras características em comum mas, de uma forma muito geral podemos fazer a distinção considerando o burnout como um fenómeno que ocorre como consequência do trabalho, enquanto a depressão, além de poder não abranger esta dimensão, poder ser entendida como “livre de contexto” (Leiter & Durup, 1994; Maslach & Schaufeli, 1993), ou seja, associada a vários tipos de acontecimentos de vida ou a acontecimentos traumáticos (Bouma et al., 1995, in Bakker et al., 2000a). Bakker e colaboradores (2000a) acrescentam ainda que os indivíduos deprimidos podem experienciar uma falta de energia, que tanto se pode manifestar no trabalho, como num momento de lazer. Pelo contrário, os indivíduos em burnout, presumivelmente, experienciam uma similar falta de energia no trabalho, mas podem sentir-se felizes e produtivos noutras esferas da sua vida. Também Freudenberger (1981, in Maslach & Schaufeli, 1993) considera que uma depressão (reactiva) é mais frequentemente acompanhada de sentimentos de culpa, enquanto o burnout geralmente ocorre em contextos de raiva. Este autor argumenta ainda que os sintomas de burnout, pelo menos inicialmente, tendem a estar associadas a uma situação específica de trabalho, enquanto a “verdadeira” depressão se caracteriza pela generalização dos sintomas a todas as situações. Leiter e Durup (1994) defendem ainda que a componente exaustão emocional do burnout é comparável aos sintomas de cansaço e tristeza da depressão e que a despersonalização implica um desinvestimento social comum à depressão. Desta forma, não é surpreendente que as investigações realizadas indiquem uma forte correlação entre depressão e burnout (Glass et al., 1993; Maslach & Jackson, 1986; Meier, 1984).

Schaufeli e Enzmann (1998) fizeram uma avaliação de vários estudos realizados sobre burnout e depressão e concluíram que estes dois conceitos partilhavam uma média de 26% da sua variância, indicando uma forte correlação, correlação esta que era mais fraca quando era comparado separadamente depressão/despersonalização e depressão/realização pessoal, situando-se nos 13% e 9%, respectivamente. Também Bakker e colaboradores (2000a) realizaram um estudo a partir de uma amostra de professores alemães (utilizando dois instrumentos, sendo um deles o MBI), tendo confirmado que, apesar de existir uma correlação entre burnout e depressão, estes são dois conceitos distintos. Os resultados deste estudo corroboram ainda a estrutura tri-factorial do MBI.

Podemos concluir, assim, que apesar do burnout e depressão poderem partilhar alguns sintomas, são dois termos diferentes, para expressar diferentes estados.

2.4.4. Burnout nas diferentes profissões

Os primeiros trabalhos sobre o burnout apareceram associados a profissões de ajuda ou do tipo assistencial, como médicos, enfermeiros, professores, psicólogos, assistentes sociais, etc. No entanto, na última década, as investigações realizadas demonstram que as dimensões do burnout (exaustão emocional e despersonalização) podem ser observadas em qualquer grupo profissional (Demerouti et al., 2001). Neste sentido, e dada a quantidade de estudos que se têm vindo a realizar com todo o tipo de grupos profissionais e ocupacionais, fazemos aqui uma breve referência a alguns estudos, procurando dar apenas uma panorâmica geral das profissões e ocupações que já foram estudadas. Em relação aos professores, grupo alvo do nosso trabalho, vamos dedicar-lhes um ponto exclusivo neste capítulo.

Assim, encontramos investigações realizadas com vários profissionais de saúde, nomeadamente com médicos (Correia, 1999; Frاسquilho, 2005; Guevara et al., 2002; Haas et al., 2000; Melo et al., 1997; McManus, 2004; Oliveira, 2008; Oliveira & Guerra, 2004; Pires et al., 2004; Tena et al., 2002; Visser et al., 2003), com enfermeiros (Adali et al., 2003; Alban et al., 2005; Correia, 1999; Greenglass et al., 2001; Marín & Garcia-Ramirez, 2005; Melo et al., 1997; Pires et al., 2004) e com psicólogos (Correia, 1999; Gomes, 1998; Gomes & Cruz, 2004; Melo et al., 1999; Pires et al., 2004; Ross et al., 1989; Rupert & Kent, 2007).

Também encontramos estudos com profissionais da área social e serviços humanos (Brewer & Clippard, 2002; Jenaro et al., 2007; Lambie, 2007; Salston & Figley, 2003; Stevens & Higgins, 2002; Wilkerson & Bellini, 2006), com profissionais das forças de segurança e de protecção civil, nomeadamente polícias (Burke & Mikkelsen, 2006; Martinussen, 2007; Mendes, 2005; Pines & Keinan, 2005) e bombeiros (Vara, 2007), e com profissionais da área empresarial ou financeira (Haight, 2001; Lee & Ashforth, 1991). Encontramos ainda estudos realizados com prostitutas (Vanwesenbeeck, 2005) e com bailarinos profissionais (Hamilton, 2005), confirmando que o burnout pode ser encontrado em qualquer grupo ocupacional ou profissional.

2.5. Burnout na profissão docente

O burnout na profissão docente é o tema central desta investigação. Foram escolhidos os professores como alvo de estudo por ser considerada uma das profissões que exige maior contacto com os outros na sua actividade profissional, além de ser uma profissão que tem vindo a experimentar uma grande pressão da sociedade para tentar corrigir problemas sociais, enquanto dota os alunos de conhecimentos académicos e cívicos (Maslach & Jackson, 1981). A docência é então uma das profissões que apresenta níveis mais elevados de stress (Iwanicki & Schwab, 1981, in Carlotto, 2002; Kyriacou, 1987, in Mota-Cardoso et al., 2002).

Considera-se que burnout nos professores pode estar na origem do aumento do número de professores competentes que trocam o ensino por carreiras alternativas (Cunningham, 1982; Farber & Miller, 1981, in Russell et al., 1987), sendo um fenómeno que está presente em todo o mundo (Kyriacou, 1987, in Mota-Cardoso et al., 2002). Em Espanha, uma investigação de Moreno-Jiménez e colaboradores (2002) também revelou elevadas pontuações em exaustão emocional e baixas em despersonalização em professores espanhóis.

O Estudo IPSSO 2000, realizado por Mota-Cardoso e colaboradores (2002), inquiriu uma amostra de 2108 docentes de escolas básicas do 2º e 3º ciclos e secundárias do ensino público do continente português, tendo identificado 35% dos docentes com “exaustão emocional”, 84% carentes de “realização pessoal” e 6% com “despersonalização”. Concluindo-se, então, que 6% a 35% dos professores podem sofrer de uma forma grave ou moderada da síndrome de burnout. Estudos portugueses realizados por Marques Pinto (2000) e Marques Pinto e colaboradores (2003, 2005) junto de uma amostra de professores dos mesmos ciclos de ensino mas de escolas da Direcção Regional da Educação de Lisboa (DREL) revelou que 6% dos docentes mostraram estar em pleno burnout (com altos níveis de exaustão emocional e despersonalização e baixos níveis de realização pessoal) e que 30% se encontravam em situação de risco de o experienciarem. Esta tendência foi confirmada pelos resultados da investigação realizada por Gomes e colaboradores (2006) com professores que leccionavam numa escola secundária do Porto, tendo sido encontrados níveis globais de burnout na ordem dos 13%. Estes dados parecem confirmar a tendência internacional da incidência desta síndrome nos professores portugueses. Para tentarmos perceber esta incidência, analisamos as causas e consequências do burnout na profissão docente, bem como a sua variação em função de características individuais.

2.5.1. Causas e consequências do burnout na profissão docente

O burnout nos professores pode ser considerado como um fenómeno complexo e multidimensional resultante da interacção de aspectos individuais e do ambiente de trabalho, que não deve ser reduzido ao contexto de sala de aula, ou da escola, mas ter em conta factores macrossociais, como políticas educativas e factores sócio-históricos (Carlotto, 2002). Caracteriza-se por um conjunto de sentimentos, emoções e comportamentos que se desenvolvem em consequência do trabalho desempenhado, nomeadamente perda de interesse pelos alunos, distanciamento psicológico em relação ao trabalho, aumento do absentismo (inclusivamente por doenças), reformas antecipadas, desinvestimento na preparação das aulas, tendência para exagerar na rigidez e inflexibilidade, dificuldade em encontrar interesse e

esforço nos alunos, esgotamento, frustração e perda de compromisso profissional (Manassero et al., 2000).

Muitos estudos têm-se preocupado em identificar as causas de burnout especificamente na população de professores. Farber (1981, in Carlotto, 2002) parte do princípio que as causas resultam da combinação de factores individuais, organizacionais e sociais, e que esta interacção leva a sentimentos de baixa valorização profissional, tendo como resultado o burnout. Merazzi (1983, in Carlotto, 2002) e Nóvoa (2007) fazem referência à pressão que o professor sofre pela necessidade de desempenhar vários papéis, muitas vezes contraditórios, que lhe exigem manter o equilíbrio em várias situações. É exigido ao professor que seja companheiro e amigo do aluno, lhe proporcione apoio para o seu desenvolvimento pessoal, mas que também seja capaz de assumir o papel de julgamento, contrário ao anterior. Deve estimular a autonomia do aluno, mas ao mesmo tempo acomodar-se às regras da escola e governamentais. O estudo de Burke e Greenglass (1996) confirma esta ideia, acrescentando ainda que os professores têm que lidar com os aspectos sociais e emocionais dos alunos, bem como com os conflitos ocasionados pelas expectativas dos pais, alunos, administradores e sociedade em geral. Aponta também que o excesso de tarefas burocráticas tem feito com que os professores se sintam desrespeitados, principalmente quando lhes é exigido que executem tarefas desnecessárias e não relacionadas com a essência da sua profissão, pois ao efectuar trabalhos de secretariado, diminuem a carga horária para o atendimento ao aluno e para se desenvolverem na profissão. Este autor salienta que a falta de autonomia e de participação nas definições das políticas de ensino tem mostrado ser um significativo antecedente do burnout.

Outro aspecto referenciado é o isolamento social. Alguns autores defendem que o ensino é uma profissão solitária, estando muito centrada na relação com os alunos. Este facto é comprovado por Burke e Greenglass (1996) que identificaram a falta de suporte social como uma das causas mais significativas do burnout em professores.

Farber (1991, in Carlotto, 2002) aponta ainda a inadequação da formação recebida para lidar com as actividades de ensino, escola e cultura institucional como importante causa desta síndrome, afirmando que, do ponto de vista público, esta classe profissional é extremamente cobrada pelos seus fracassos e raramente reconhecida pelo seu sucesso e que, apesar de isto ocorrer também noutras profissões, nenhuma tem sido tão severamente avaliada e cobrada pela população em geral como a dos professores.

2.5.2. Burnout na profissão docente e características individuais

Em relação às características individuais, vamos apresentar uma síntese de alguns estudos encontrados relativos a vários aspectos. Por exemplo, no que se refere ao género, Farber (1991, in Carlotto, 2002) refere que são os professores do sexo masculino os mais susceptíveis de experienciarem burnout. Também Gomes e colaboradores (2006), Marques Pinto (2000), Marques Pinto e colaboradores (2003, 2005), Schwab e Iwanicki (1982) e Skaalvik e Skaalvik (2007) verificaram que os professores do sexo masculino são os que apresentam valores mais elevados de despersonalização. Um resultado que não é congruente com estas investigações realizadas é o de Lorente e colaboradores (2008), que numa amostra de professores espanhóis, verificaram que as mulheres apresentavam níveis mais elevados de exaustão e de cinismo quando comparadas com os homens.

Em relação ao estado civil, os resultados obtidos por Marques Pinto (2000) e Marques Pinto e colaboradores (2003, 2005) revelaram que os professores solteiros apresentavam significativamente mais atitudes de despersonalização do que os casados. Também Maslach e Jackson (1979, in McIntyre, 1982) observaram que os indivíduos solteiros ou divorciados apresentavam valores mais elevados de exaustão emocional do que os casados. Dentro do casamento, Kokkinos (2007) verificou, junto de professores primários, que as mulheres casadas apresentam níveis mais elevados de exaustão emocional do que os seus colegas do sexo masculino, também casados. Contudo, Burke e Greenglass (1995) realizaram um estudo longitudinal para avaliar o burnout junto de professores. Esta investigação teve um intervalo temporal de um ano e abrangeu cerca de 2000 professores. Os resultados revelaram que não existiam efeitos significativos das características demográficas dos indivíduos e do suporte social nos níveis de burnout. No entanto, verificou-se a existência de relação entre o burnout e as medidas de satisfação individual, e a dimensão “exaustão emocional” revelou forte relação com o burnout. Também Cano-Garcia e colaboradores (2005) verificaram que nenhuma das variáveis contempladas no seu estudo com professores (idade, sexo, estado civil, nível académico e disciplina que leccionam) estava associada com os níveis de burnout.

No que se refere à idade e anos de serviço, Maslach e Jackson (1981) e Schwab e Iwanicki (1982) constataram que os professores mais novos apresentavam maior risco de incidência desta síndrome do que os professores mais velhos. Friedman (1991) identificou que quanto maior a experiência profissional do professor, menores eram os níveis de burnout. Marques Pinto e colaboradores (2003, 2005) verificou que os professores em início de carreira apresentavam níveis mais elevados de exaustão emocional, seguidos dos professores que têm entre 7 e 25 anos de serviço. Os professores com 2 ou 3 anos de serviço eram os que

tinham níveis mais baixos de exaustão. Relativamente à dimensão despersonalização, esta autora observou que os professores em início de carreira e os que têm mais de 25 anos de serviço apresentavam os resultados mais altos. Skaalvik e Skaalvik (2007) concluíram que a despersonalização diminuía com os anos de serviço. Kokkinos (2007) verificou que professores primários com mais de 10 anos de serviço apresentavam níveis mais elevados de exaustão emocional e que, de entre os professores com menos de 10 anos de serviço, os homens apresentam menos exaustão emocional do que as mulheres. Também Etzion (1987, in Carlotto, 2002) e Friedman (1991) verificaram uma maior incidência de burnout junto de professores com menos de 40 anos e menor experiência profissional.

Em relação ao nível de ensino leccionado, os estudos não são conclusivos. Beer e Beer (1992) e Van Horn e colaboradores (1999) demonstraram a existência de maiores níveis de burnout em professores do ensino secundário do que em professores do primário. Também Schwab (2001) concluiu que os professores que leccionavam ciclos mais elevados de ensino apresentavam níveis mais elevados de despersonalização do que os que leccionavam níveis mais elementares. Por outro lado, Nagy e Nagy (1992, in Mota-Cardoso et al., 2002) encontraram níveis mais frequentes de exaustão emocional e de despersonalização nos professores primários do que noutros docentes. Schwab e Iwanicki (1982) não encontraram diferenças significativas em relação a esta variável.

Mota-Cardoso e colaboradores (2002) verificaram que o burnout nos professores é um conceito estável em diferentes países e culturas (Abu-Hilal, 1995; Pierce & Molloy, 1989), aspecto que é confirmado por estudos mais recentes, nomeadamente os Van Horn e colaboradores (1997) e de Lackritz (2004). Pines e Aronson (1988) observaram que o burnout pode ser experienciado em qualquer nível de ensino e tem tendência a tornar-se crónico e que afecta sobretudo os professores muito envolvidos e comprometidos com a sua profissão, sendo provocado pela constante necessidade de manter a disciplina dentro da sala de aula. Russell e colaboradores (1987) associam ainda a experiência de burnout com a falta de apoio social.

Friedman (1991) fez a distinção entre escolas de alto e de baixo nível de burnout, em função das suas características organizativas. Segundo este autor, as escolas de alto nível de burnout têm um ambiente organizado, caracterizado por objectivos claros, valorização das capacidades académicas, seguimento cuidadoso dos estudantes e das aulas, disciplina e ética, equipa de professores bem estruturada e hierarquicamente definida, papéis definidos, participação na tomada de decisão, actividades de aperfeiçoamento, limpeza da escola e existência de espaços multiusos. Curiosamente, Friedman verificou que apesar de uma escola poder possuir todas as características para que um professor se possa sentir e ensinar com

prazer, na realidade, estas escolas estavam associadas a maiores níveis de burnout por parte dos professores.

Terminada a apresentação do enquadramento teórico deste trabalho, apresentamos em seguida o estudo empírico efectuado junto de uma amostra de professores que leccionam do ensino pré-escolar até ao ensino secundário, em escolas do ensino público na área administrativa da Direcção Geral da Educação do Norte (DREN).

Parte B

Estudo Empírico

Capítulo 3

Metodologia

O que vai fazer para melhorar a escola?
(in Público, 10-09-2008)

*Apesar de todos os desmerecimentos e imposições laterais à
minha actividade, procurarei cumprir a minha verdadeira missão.*
Ana Magalhães, Geografia, 3.º CEB

Este ano, para melhorar a minha escola, irei percorrer mais de 120 km diários...
José Paulo Santos, 39 anos,
Português e Francês, 3.º Ciclo e secundário

*Tentar envolver mais os encarregados de educação na educação,
porque é fundamental no sucesso escolar.*
Filipe Miguel Araújo, 27 anos,
Mat. e C.Natureza, 2º ciclo

Neste capítulo descrevemos a metodologia utilizada no estudo empírico, dando conta das hipóteses formuladas e dos instrumentos aplicados, bem como dos procedimentos de recolha. Terminamos com a caracterização da amostra.

3.1. Objecto, objectivos e hipóteses

Neste estudo definimos como **objecto** o burnout na actividade docente de professores do ensino pré-escolar até ao ensino secundário que leccionam em escolas do ensino público na área administrativa da Direcção Geral da Educação do Norte (DREN).

Foram escolhidos os professores como alvo de estudo, uma vez que, pertencem ao grupo de profissionais que estão sujeitos a níveis mais elevados de stress (Kyriacou, 1987, in Mota-Cardoso et al., 2002), como já referenciamos no capítulo anterior. Optamos por limitar este estudo a professores que leccionam desde o ensino pré-escolar até ao ensino secundário. Não foram contemplados os professores universitários que, por terem um estatuto profissional diferente, exigiriam a definição de outros parâmetros de análise que não encaixavam no âmbito da presente investigação. Decidimos estudar a relação entre o burnout e o suporte social pois não encontramos estudos, com professores portugueses, que relacionassem estas duas variáveis.

Apresentamos como **objectivos** deste estudo conhecer o nível de burnout (nas suas três dimensões: Exaustão Emocional, Despersonalização e Realização Pessoal) em professores que leccionam em diferentes ciclos de ensino, avaliar se existem diferenças entre o burnout sentido pelos professores que leccionam em diferentes ciclos de ensino, verificar se existe uma relação entre o burnout experienciado e características sociodemográficas, e verificar se existe uma relação entre o burnout experienciado e a percepção de suporte social.

Tendo por base a bibliografia consultada e os objectivos definidos propomo-nos verificar as seguintes hipóteses:

- **Hipótese 1:** Os professores que leccionam ciclos mais baixos de ensino experienciam níveis mais baixos de burnout.
- **Hipótese 2:** Os professores mais novos e com menos anos de serviço apresentam níveis mais elevados de burnout.
- **Hipótese 3:** Os professores do sexo feminino obtêm maiores níveis de burnout.
- **Hipótese 4:** Existe uma correlação significativa entre os níveis de burnout experienciados e o nível de satisfação no trabalho.
- **Hipótese 5:** Existe uma correlação significativa entre os níveis de burnout experienciados e a percepção de suporte social.

3.2. Instrumentos

Em função dos objectivos deste estudo construímos um questionário, dividindo-o em três grandes grupos. Assim, no Grupo I incluímos as características sociodemográficas como sexo, idade, estado civil, existência de filhos e outras informações caracterizadoras dos sujeitos que constituíram a amostra (como escola onde lecciona, anos de serviço e cargos desempenhados). Incluímos ainda questões que pretendiam avaliar o grau de conflito entre trabalho e família, e razões deste conflito, o grau de satisfação e de motivação para o trabalho, e ainda, se existiam intenções de mudar da escola onde leccionam no momento actual.

O Grupo II contempla o questionário destinado a avaliar o burnout (MBI - Maslach Burnout Inventory, de Maslach & Jackson, 1997), dado ser o instrumento mais utilizado para estudar esta variável. Foi utilizado a versão que pode ser dirigida a qualquer profissão e não a versão dirigida a professores, por querermos avaliar o sentimento dos professores em relação aos outros em geral e não apenas em relação aos seus alunos. Este instrumento é composto por três sub-escalas que avaliam as três dimensões do burnout (Exaustão Emocional, Despersonalização e Realização Pessoal) distribuídas por 22 itens. Neste questionário o respondente tem que assinalar a frequência com que vive ou sente várias situações descritas, numa escala de Likert de sete pontos (“Nunca”, “Algumas vezes por ano”, “Uma vez por mês”, “Algumas vezes por semana”, “Uma vez por semana”, “Algumas vezes por semana”, “Todos os dias”).

O Grupo III é composto pelo questionário SSA (Social Support Appraisals, versão que adaptamos e traduzimos de Corcoran & Fischer, 2000, autores que descrevem detalhadamente a versão original construída por Vaux em 1988), sendo um instrumento que avalia as percepções ou avaliações subjectivas do apoio social por parte dos sujeitos. Nesta escala, o respondente tem que avaliar, numa escala de quatro pontos (“discordo totalmente”, “discordo”, “concordo” “concordo totalmente”) afirmações que dizem respeito ao apoio emocional que lhe é prestado pelos amigos (SSA – amigos), pela família (SSA – família) e pelas outras pessoas em geral (SSA – outros).

Uma vez que utilizamos traduções/adaptações de instrumentos originalmente em língua inglesa, efectuamos uma análise da fidelidade da nossa versão portuguesa, utilizando o Alpha de Cronbach e comparando-o com os dados originais disponíveis para cada sub-escala de cada instrumento (Maslach & Jackson, 1997, para o MBI; Corcoran & Fischer, 2000, para o SSA). Podemos verificar que os alfas na nossa amostra são bons, consistentes e muito aproximados aos alfas dos estudos originais, o que significa que o instrumento mede o que pretende medir (Tabela 1). Podemos ainda verificar uma proximidade entre a média e a

mediana de algumas escalas, o que indica também a fiabilidade dos instrumentos (Anastasi, 1997).

Tabela 1 – Alfa de Cronbach do instrumento

	Sub-escala	Média	Mediana	D. P.	Mín.	Máx.	alfa 1*	alfa 2**
MBI	Exaustão	21,53	20	10,725	0	52	0,857	> 0,90
	Despersonalização	2,53	1	3,490	0	21	0,617	> 0,79
	Realização	33,85	35	8,941	4	48	0,774	> 0,71
SSA	SSA amigos	22,99	22	3,345	7	28	0,878	0,81 - 0,90
	SSA família	27,82	29	4,007	8	32	0,902	0,81 - 0,90
	SSA outros	24,66	25	3,537	8	32	0,780	0,81 - 0,90

* alfa 1 = alfa na nossa amostra

**alfa 2 = alfa do estudo original (teórico)

3.3. Procedimento de recolha de dados

O presente estudo foi realizado numa amostra de professores que leccionam em escolas da área de abrangência da Direcção Regional da Educação do Norte (DREN). A recolha de dados foi feita informalmente, através de contactos junto de professores que leccionam em estabelecimentos de ensino daquela direcção regional que, por sua vez, solicitavam autorização junto dos Conselhos Executivos das suas escolas.

A amostra foi de tipo voluntário, sendo garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados obtidos. Apesar da recolha de dados ter sido realizada durante os meses de Maio e Junho, altura coincidente com as avaliações de final de ano lectivo, podemos dizer que, de uma maneira geral, houve uma boa receptividade dos professores ao nosso estudo. Dos 600 questionários distribuídos foram recolhidos e validados para análise 450 questionários preenchidos, representando 75% de devoluções.

3.4. Codificação dos resultados

Os dados recolhidos foram introduzidos numa matriz de dupla entrada criada no programa SPSS (Statistical Package for the Social Scienses, versão 15). Cada linha correspondeu a um participante (num total de 450) e cada coluna a uma questão. Como algumas das questões podiam ser respondidas de forma mutuamente exclusiva, e como trabalhamos também com os totais nas sub-escalas do burnout, a matriz apresentou um total de 80 colunas.

A análise estatística efectuada divide-se em duas partes: a primeira é de tipo descritivo, caracterizando de forma simples cada uma das variáveis e permitindo-nos obter uma ideia global das respostas da amostra. Em seguida efectuamos uma análise comparativa

em função das hipóteses formuladas, utilizando os testes do Qui-Quadrado, t de Student ou One-way Anova, de acordo com as características de cada variável.

3.5. Caracterização da amostra

A amostra final foi constituída por 450 participantes que agrupamos de acordo com o nível de ensino leccionado e o concelho do estabelecimento de ensino onde exercem a sua actividade docente (Tabela 2).

Tabela 2 – Distribuição dos inquiridos de acordo com concelho onde leccionam e nível de ensino

Nível de Ensino	Concelho onde lecciona		Nº de Inquiridos
Pré-Escolar	Amarante	1	47
	Chaves	1	
	Felgueiras	6	
	Oliveira de Azeméis	1	
	Paredes	1	
	Ponte de Lima	1	
	Porto	3	
	Rio Tinto	1	
	Santa Maria da Feira	15	
	S. João da Madeira	14	
	Omissos	3	
1º CEB	Chaves	1	51
	Felgueiras	20	
	Oliveira de Azeméis	3	
	Porto	5	
	Santa Maria da Feira	4	
	S. João da Madeira	17	
	Omissos	1	
2º CEB	Chaves	9	124
	Fafe	3	
	Felgueiras	18	
	Oliveira de Azeméis	5	
	Porto	34	
	Santa Maria da Feira	5	
	S. João da Madeira	46	
	Valongo	1	
	Omissos	3	
3º CEB	Chaves	9	83
	Esposende	4	
	Fafe	1	
	Felgueiras	8	
	Matosinhos	1	
	Oliveira de Azeméis	8	
	Porto	19	
	Póvoa de Varzim	4	
	Santa Maria da Feira	6	
	S. João da Madeira	12	
	Vila Nova de Gaia	6	
	Omissos	4	

3º CEB+ Secundário	Esposende	5	64
	Felgueiras	3	
	Matosinhos	2	
	Oliveira de Azeméis	1	
	Porto	15	
	Valongo	2	
	Vila Nova de Gaia	20	
	S. João da Madeira	15	
	Omissos	1	
Secundário	Chaves	6	78
	Esposende	3	
	Guimarães	1	
	Felgueiras	12	
	Lamego	1	
	Matosinhos	7	
	Oliveira de Azeméis	5	
	Porto	14	
	Santa Maria da Feira	1	
	S. João da Madeira	12	
	Valongo	4	
	Vila Nova de Gaia	8	
Total			447*

* Há 3 sujeitos que são omissos em relação ao nível de ensino.

No que se refere à idade da nossa amostra (Tabela 3), verificamos que metade dos respondentes se encontra no intervalo etário dos 24 aos 40 anos. A amplitude de idades da amostra vai desde os 24 anos até aos 64 anos, sendo a média de idades de 42 anos.

Tabela 3 - Distribuição por idade

Idade	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
24	2	0,4	,4
25	2	0,4	,9
26	3	0,7	1,6
27	10	2,2	3,8
28	10	2,2	6,0
29	12	2,7	8,7
30	12	2,7	11,4
31	19	4,2	15,6
32	11	2,4	18,1
33	15	3,3	21,4
34	20	4,4	25,9
35	12	2,7	28,6
36	14	3,1	31,7
37	15	3,3	35,0
38	18	4,0	39,1
39	15	3,3	42,4
40	18	4,0	46,4
41	19	4,2	50,7
42	16	3,6	54,2
43	10	2,2	56,5

44	17	3,8	60,3
45	12	2,7	62,9
46	18	4,0	67,0
47	11	2,4	69,4
48	17	3,8	73,2
49	11	2,4	75,7
50	13	2,9	78,6
51	13	2,9	81,5
52	19	4,2	85,7
53	7	1,6	87,3
54	11	2,4	89,7
55	8	2,0	91,7
56	7	1,6	93,3
57	6	1,3	94,6
58	8	1,8	96,4
59	5	1,1	97,5
60	7	1,6	99,1
61	2	0,4	99,6
62	1	0,2	99,8
64	1	0,2	100,0
Omissos	2	0,4	
Total	450	100,0	
Mínimo 24	Máximo 64	Média 41,98	Desvio Padrão 9,167

Como podemos observar na Tabela 4, a distribuição da amostra relativamente ao sexo é claramente desigual, existindo uma expressiva representação do sexo feminino (74%) face à representação do sexo masculino (26%). Estes valores estão em linha com a tendência nacional, uma vez que a classe docente é predominantemente feminina, perfazendo 78% de toda a classe docente portuguesa, segundo dados do Ministério da Educação relativos ao ano lectivo 2006/2007 (Ministério da Educação, GEPE, 2008).

Tabela 4 - Distribuição por sexo

Sexo	Frequência	Percentagem
Masculino	115	25,6
Feminino	335	74,4
Total	450	100,0

Relativamente ao estado civil (Tabela 5), podemos verificar que a maioria da nossa amostra está casada ou vive em união de facto (66%). A percentagem de sujeitos solteiros constituiu aproximadamente um quarto da amostra e a percentagem de indivíduos divorciados, separados ou viúvos é muito baixa (7%).

Tabela 5 - Distribuição por estado civil

Estado Civil	Frequência	Porcentagem
Solteiro	118	26,2
Casado ou em união de facto	299	66,4
Divorciado, separado ou viúvo	33	7,3
Total	450	100,0

Quanto à existência de filhos (Tabela 6), observamos que a maior parte da amostra tem filhos (68%) e apenas 32% não têm filhos.

Tabela 6 - Distribuição por filhos

Filhos	Frequência	Porcentagem
Com filhos	304	67,6
Sem filhos	146	32,4
Total	450	100,0

Em relação ao número de anos de serviço (Tabela 7), podemos verificar que mais de metade da amostra tem entre 6 e 20 anos de serviço, estando a maioria centrada no intervalo de 11 e 15 anos (19%).

Tabela 7 – Distribuição por anos de serviço

Anos de serviço	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulada
1 - 5	39	8,9	8,9
6 - 10	74	16,9	25,8
11 - 15	82	18,7	44,5
16 - 20	77	17,5	62,0
21 - 25	60	13,7	75,7
26 - 30	50	11,4	87,1
31 - 38	57	12,9	100,0
Total de respondentes	439	100,0	
Omissos	11		
Total	450		
Mínimo 1	Máximo 38	Média 17,88	Desvio Padrão 9,367

É de realçar ainda na nossa amostra, que mais de metade dos indivíduos inquiridos não desempenha outros cargos para além da docência e, quando desempenham algum cargo, o exercido com mais frequência é o de “Director de turma”.

Terminada a caracterização da amostra, apresentamos no capítulo seguinte a análise e interpretação dos resultados.

Capítulo 4

Análise e Discussão dos Resultados

O que vai fazer para melhorar a escola?
(in Público, 10-09-2008)

*Privilegiar e motivar a descoberta, eis o grande desafio que se coloca,
todos os anos, no exercício da minha profissão.*

**Ana Romero, 37 anos,
Hist. Artes e Ed. Vis., básico e secundário**

*Vou trabalhar como se a ministra da Educação
não existisse; vou ser simplesmente professor.*

**António Marcos Tavares, 53 anos,
Filosofia, sec.**

*Vou pedir aos alunos que sintam e me
encham de orgulho pelo nosso trabalho.*

**Paulo Guinote, 43 anos,
Língua Portuguesa e História, 2º CEB**

Neste capítulo apresentamos e discutimos os resultados obtidos. Começamos por efectuar uma análise descritiva, caracterizando de forma simples cada um dos itens das variáveis em estudo, permitindo assim conhecer, de uma forma geral, os dados obtidos na nossa amostra. Em seguida, apresentamos uma análise comparativa e uma análise correlacional, tentando testar as hipóteses enunciadas no Capítulo 3 e compreender a relação entre algumas variáveis (nomeadamente entre variáveis sócio-demográficas, burnout e percepção de suporte social).

4.1. Análise descritiva

Através da análise descritiva pretendemos caracterizar as variáveis em estudo de acordo com as frequências absolutas, relativas e acumuladas de cada categoria nas variáveis de tipo nominal. Procuramos também identificar quais as categorias que se destacam na distribuição e para efectuar esta análise utilizamos essencialmente o teste do Qui-Quadrado para uma variável, uma vez que este teste permite verificar se os resultados de uma variável com mais de duas categorias apresentam uma distribuição semelhante ou uniforme (Bryman & Cramer, 2003). Nas variáveis de tipo quantitativo, utilizamos a média e o desvio padrão.

No que se refere ao grau de satisfação que os elementos da amostra sentem para com o trabalho no momento actual (Tabela 8), podemos verificar que o Grau 4 (que corresponde a um nível elevado de satisfação) é o mais representativo (37%), logo seguido de um nível médio de satisfação com 31% do total de respondentes. É de salientar nesta tabela que, apesar dos graus de satisfação elevados e médios serem os mais representativos, os indivíduos que indicam que a sua satisfação com o trabalho no momento actual é pouca (11%) são mais frequentes do que os que se consideram muito satisfeitos (9%). Este resultado talvez possa ser explicado pelo estudo realizado por Sergiovanni (1967, in Trigo-Santos, 1996) que verificou que a satisfação profissional dos professores derivava de factores relacionados com a docência em si, enquanto o descontentamento estava associado às condições sócio-políticas do trabalho. Desta forma, apesar de os professores estarem a atravessar um período de descontentamento com as políticas educativas actuais, esse aspecto parece não se manifestar na satisfação com que continuam a leccionar. Em relação à média, o valor de 3.2 permite-nos confirmar que, de uma maneira geral, os respondentes se encontram relativamente satisfeitos com o seu trabalho no momento actual.

Tabela 8 - Grau de satisfação com o trabalho no momento actual

Grau de satisfação	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Grau 1 (pouca)	49	11,0	11,0
Grau 2	60	13,4	24,4
Grau 3	137	30,6	55,0
Grau 4	163	36,5	91,5
Grau 5 (muita)	38	8,5	100,0
Total de respondentes	447	100,0	
Omissos	3		
Total	450		
Mínimo 1	Máximo 5	Média 3,18	Desvio Padrão 1,117

A Tabela 9 representa o grau de motivação com o trabalho no momento actual. Podemos observar que, para a motivação com o trabalho, os indivíduos apresentam uma percentagem mais elevada de respostas de nível médio (Grau 3), correspondendo a 37% da amostra, indicando que os professores da nossa amostra se encontram moderadamente motivados para o trabalho no momento actual. A média de 3.0 confirma essa moderada motivação profissional. É de referir, no entanto, que a percentagem de indivíduos que se considera muito motivada no momento actual é muito baixa, situando-se nos 5% do total de respondentes.

Tabela 9 - Grau de motivação com o trabalho no momento actual

Grau de satisfação	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Grau 1 (pouca)	49	11,3	11,3
Grau 2	75	17,2	28,5
Grau 3	162	37,2	65,7
Grau 4	127	29,2	94,9
Grau 5 (muita)	22	5,1	100,0
Total de respondentes	435	100,0	
Omissos	15		
Total	4450		
Mínimo 1	Máximo 5	Média 3,00	Desvio Padrão 1,058

Em relação à Tabela 10, que representa o grau de motivação da amostra no início da profissão, verificamos que, a maioria da amostra (66%) respondeu no nível máximo (Grau 5). Este valor é muito expressivo, sendo confirmado pelo valor da média de 4.5. Podemos então concluir que no início da carreira a motivação dos indivíduos era muito mais acentuada do que no momento actual. Esta conclusão vai de encontro à recolha bibliográfica efectuada, já descrita no Capítulo 1, que indica haver uma diminuição da motivação profissional ao longo da carreira, sendo os primeiros anos de trabalho aqueles em que os professores estão mais motivados.

Tabela 10 – Grau de motivação com o trabalho no início da profissão

Grau de satisfação	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Grau 1 (pouca)	4	0,9	0,9
Grau 2	8	1,8	2,8
Grau 3	24	5,5	8,3
Grau 4	113	26,0	34,3
Grau 5 (muita)	285	65,7	100,0
Total de respondentes	434	100,0	
Omissos	16		
Total	450		
Mínimo 1	Máximo 5	Média 4,54	Desvio Padrão 0,763

A análise da tabela relativa à intenção de mudança de escola (Tabela 11) permite observar que a grande maioria dos indivíduos não deseja mudar de estabelecimento de ensino onde lecciona actualmente (76%).

Tabela 11 – Distribuição por intenção de mudança de escola

Mudava de funções	Frequência	Porcentagem
Sim	85	18,9
Não	344	76,4
Total de respondentes	429	95,3
Omissos	21	4,7
Total	450	100,0

A Tabela 12 revela também que a maioria dos docentes não demonstram intenção de mudar de profissão (60%), apesar de existir ainda uma percentagem significativa (35%) que desejaria fazê-lo se tivesse oportunidade. Este resultado é condizente com o relatório de Braga da Cruz (1988), que concluiu que o desejo de abandonar a profissão era comum nos professores, sendo mais frequente nos professores mais novos.

Tabela 12 – Distribuição por mudança de profissão

Mudava de funções	Frequência	Porcentagem
Sim	157	34,9
Não	268	59,6
Total de respondentes	425	94,4
Omissos	25	5,6
Total	450	100,0

Nas Tabelas 13 e 14 apresentamos as respostas dadas relativamente ao conflito existente entre as exigências da vida profissional, pessoal e familiar. Podemos constatar (Tabela 13) que a percentagem mais elevada se situa num nível moderado de conflito (Grau 3), e que a percentagem acumulada dos três níveis mais baixos de conflito compreende 76% das respostas dadas. Esta tendência é confirmada ainda pelo valor da média de 2,7, levando-nos a inferir que os professores revelam uma moderada dificuldade em conciliar a vida familiar e a vida profissional.

Tabela 13 - Grau de conflito entre exigências da vida profissional e pessoal/familiar

Grau de conflito	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Grau 1 (pouco)	91	20,2	20,2
Grau 2	95	21,1	41,3
Grau 3	157	34,9	76,2
Grau 4	81	18,0	94,2
Grau 5 (muito)	26	5,8	100,0
Total	450	100,0	
Mínimo 1	Máximo 5	Média 2,68	Desvio Padrão 1,154

Os dados da Tabela 14, relativa às razões do conflito entre as exigências da vida profissional e pessoal/familiar, referem-se apenas aos respondentes que indicaram algum grau de conflito (Graus 3, 4 ou 5) na tabela anterior. Assim, das razões seleccionadas destacámos “Pouco tempo disponível para família ou lazer” com uma percentagem de 46% dos indivíduos. Este aspecto é condizente com a opinião de Seixas (1997, p.140) que defende que “a intersecção dos tempos e espaços familiares e profissionais parece ser um dos grandes problemas dos professores”. De referir ainda que cinco indivíduos responderam “Outra razão”, sendo esta o descontentamento com a actuação do Ministério da Educação, a burocratização do ensino, as deslocações casa/trabalho, a instabilidade profissional e questões de saúde.

Tabela 14 - Razões do conflito entre exigências da vida profissional e pessoal/familiar

Razões do conflito	Frequência	Porcentagem
Horário de trabalho	18	6,7
Pouco tempo disponível para família ou lazer	122	45,8
Condições do local de trabalho	17	6,4
Indisciplina dos alunos	37	13,9
Comportamento dos pais dos alunos	5	1,9
Insegurança na escola	2	0,8
Insegurança profissional	17	6,4
Má remuneração	8	3,0
Reduzido reconhecimento profissional	35	13,2
Outra razão	5	1,9
Total	266	100,0

Concluimos assim que a maioria da nossa amostra não revela intenção de mudar de profissão, nem de estabelecimento de ensino onde lecciona e que, uma percentagem significativa apresenta um baixo ou moderado grau de conflito na conciliação entre a vida profissional e pessoal/familiar. Estes valores são condizentes com os moderados níveis de satisfação vividos no momento actual, bem como com a sua tendência para não mudar de profissão se tivesse oportunidade para o fazer.

De seguida, analisamos o burnout, apresentando cada item numa tabela individual, para uma mais fácil e detalhada análise dos resultados obtidos. Começamos pelo sentimento de exaustão para com o trabalho (Tabela 15), onde podemos verificar que a percentagem mais

elevada de respostas se situa num sentimento de exaustão “algumas vezes por ano” (34%), logo seguido de “algumas vezes por semana” (24%) e de “algumas vezes por mês” (23%). Estes valores não permitem uma conclusão clara da frequência do sentimento de exaustão dos inquiridos, mas o valor da média de 2.8 possibilita a percepção de que os professores têm um sentimento moderado de exaustão emocional com o seu trabalho.

Tabela 15 – Distribuição para o item “Sinto-me emocionalmente exausto(a) com o meu trabalho”

Sinto-me emocionalmente exausto(a) com o meu trabalho	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Nunca	27	6,0	6,0
Algumas vezes por ano	153	34,2	40,3
Uma vez por mês	11	2,5	42,7
Algumas vezes por mês	102	22,8	65,5
Uma vez por semana	27	6,0	71,6
Algumas vezes por semana	107	23,8	95,5
Todos os dias	20	4,5	100,0
Total de respostas	447	100,0	
Omissos	3		
Total	450		
Mínimo 0	Máximo 6	Média 2,78	Desvio Padrão 1,822

A Tabela 16 indica que os professores se sentem claramente afectados pelo cansaço no final de um dia de trabalho, uma vez que a distribuição das suas respostas se centra em “algumas vezes por semana” (41%), tendência reforçada pela média de 4.0. Este resultado pode ser explicado pelo facto de a resposta a este inquérito ter coincidido com o final do ano lectivo, altura que, segundo Jesus (2000) coincide com momentos de avaliação nos quais os professores apresentam uma maior tensão acumulada e maiores níveis de stress e mal-estar.

Tabela 16 – Distribuição para o item “Sinto-me cansado(a) no final de um dia de trabalho”

Sinto-me cansado(a) no final de um dia de trabalho	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Nunca	7	1,6	1,6
Algumas vezes por ano	66	14,7	16,3
Uma vez por mês	2	0,4	16,7
Algumas vezes por mês	89	19,9	37,6
Uma vez por semana	30	6,7	43,3
Algumas vezes por semana	183	40,8	84,2
Todos os dias	71	15,8	100,0
Total de respostas	448	100,0	
Omissos	2		
Total	450		
Mínimo 0	Máximo 6	Média 4,01	Desvio Padrão 1,686

A análise da Tabela 17 permite observar que, apesar de os professores se sentirem cansados no final de um dia de trabalho, no início do dia, a tendência não é para se sentirem da mesma forma, uma vez que a maioria das respostas (33%) refere senti-lo “algumas vezes por ano”, propensão reforçada pelo baixo valor da média (2.4). De salientar, no entanto, que a percentagem de indivíduos que revela sentir este cansaço matinal com uma periodicidade que varia de “uma vez por mês” até “todos os dias” compreende 52% dos indivíduos, podendo indicar algum cansaço dos professores, o que poderá ser justificado, como já foi referido, pelo período no qual os questionários foram preenchidos.

Tabela 17 – Distribuição para o item “Sinto-me cansado(a) quando me levanto para ir trabalhar”

Sinto-me cansado(a) quando me levanto para ir trabalhar	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Nunca	67	15,0	15,0
Algumas vezes por ano	147	32,9	47,9
Uma vez por mês	19	4,3	52,1
Algumas vezes por mês	97	21,7	73,8
Uma vez por semana	17	3,8	77,6
Algumas vezes por semana	80	17,9	95,5
Todos os dias	20	4,5	100,0
Total de respostas	447	100,0	
Omissos	3		
Total	450		
Mínimo 0	Máximo 6	Média 2,38	Desvio Padrão 1,867

A Tabela 18, relativa ao item “Compreendo facilmente como se sentem as outras pessoas”, indica que exactamente metade da nossa amostra revela ter a capacidade para compreender os outros “todos os dias”, sendo muito baixa a percentagem que indica uma periodicidade inferior a “uma vez por mês” (12%). O elevado valor da média (4.8) confirma a elevada tendência dos professores para compreenderem facilmente as outras pessoas.

Tabela 18 – Distribuição para o item “Compreendo facilmente como se sentem as outras pessoas”

Compreendo facilmente como se sentem as outras pessoas	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Nunca	5	1,2	1,2
Algumas vezes por ano	43	10,5	11,7
Uma vez por mês	4	1,0	12,7
Algumas vezes por mês	43	10,5	23,2
Uma vez por semana	12	2,9	26,1
Algumas vezes por semana	98	23,9	50,0
Todos os dias	205	50,0	100,0
Total de respostas	410	100,0	
Omissos	40		
Total	450		
Mínimo 0	Máximo 6	Média 4,75	Desvio Padrão 1,722

Em relação a “tratar as outras pessoas como objectos impessoais” (Tabela 19), podemos concluir que a esmagadora maioria dos professores da nossa amostra revela “nunca” ter este tipo de comportamento (90%). Este dado é confirmado pelo muito baixo valor da média 0.2. Podemos ainda realçar o baixo número de indivíduos (10%) que assumiram ter tido, alguma vez, este tipo de comportamento.

Tabela 19 – Distribuição para o item “Trato as outras pessoas como se fossem objectos impessoais”

Trato as outras pessoas como se fossem objectos impessoais	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Nunca	395	89,6	89,6
Algumas vezes por ano	32	7,3	96,8
Uma vez por mês	1	0,2	97,1
Algumas vezes por mês	9	2,0	99,1
Uma vez por semana	1	0,2	99,3
Algumas vezes por semana	2	0,5	99,8
Todos os dias	1	0,2	100,0
Total de respostas	441	100,0	
Omissos	9		
Total	450		
Mínimo 0	Máximo 6	Média 0,18	Desvio Padrão 0,681

A Tabela 20 permite-nos verificar que a maioria das respostas se situa ao nível do “nunca” (45%) e “algumas vezes por ano” (37%), sendo residual a percentagem de professores que refere “custar-lhe trabalhar todo o dia com outras pessoas” numa frequência superior a “uma vez por mês” (7%). Esta tendência de resposta é confirmada pelo valor da média, muito baixo de 0.99. Estes resultados são concordantes com os moderados valores da motivação profissional dos professores no período actual.

Tabela 20 – Distribuição para o item “Custa-me trabalhar todo o dia com as outras pessoas”

Custa-me trabalhar todo o dia com as outras pessoas	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Nunca	202	45,4	45,4
Algumas vezes por ano	166	37,3	82,7
Uma vez por mês	12	2,7	85,4
Algumas vezes por mês	38	8,5	93,9
Uma vez por semana	4	0,9	94,8
Algumas vezes por semana	17	3,8	98,7
Todos os dias	6	1,3	100,0
Total de respostas	445	100,0	
Omissos	5		
Total	450		
Mínimo 0	Máximo 6	Média 0,99	Desvio Padrão 1,362

Quanto ao item “lido eficazmente com os problemas das outras pessoas” (Tabela 21), podemos observar que a maioria das respostas (53%) se situa ao nível de relatos semanais e

diários, indicando que, de uma forma geral, os professores sentem que conseguem lidar eficazmente com os problemas dos outros.

Tabela 21 – Distribuição para o item “Lido eficazmente com os problemas das outras pessoas”

Lido eficazmente com os problemas das outras pessoas	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Nunca	17	4,0	4,0
Algumas vezes por ano	83	19,7	23,7
Uma vez por mês	15	3,6	27,3
Algumas vezes por mês	67	15,9	43,1
Uma vez por semana	9	2,1	45,3
Algumas vezes por semana	115	27,3	72,5
Todos os dias	116	25,5	100,0
Total de respostas	422	100,0	
Omissos	28		
Total	450		
Mínimo 0	Máximo 6	Média 3,84	Desvio Padrão 2,018

O item seguinte refere-se ao sentimento de exaustão física (Tabela 22). A análise das respostas a este item não permite observar, de uma forma clara, se os professores se sentem fisicamente exaustos com o seu trabalho, pois, apesar da tendência maioritária das respostas se situar no “algumas vezes por ano” (não indicando assim uma frequente exaustão), as outras opções de resposta que se destacam indicam que este sentimento é muito mais frequente pois, 24% respondem “algumas vezes por semana” e 23% “algumas vezes por mês”. O valor da média de 2.8 pode ajudar a perceber que os professores se sentem moderadamente exaustos fisicamente com o seu trabalho.

Tabela 22 – Distribuição para o item “Sinto-me fisicamente exausto(a) com o meu trabalho”

Sinto-me fisicamente exausto(a) com o meu trabalho	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Nunca	28	6,3	6,3
Algumas vezes por ano	145	32,4	38,6
Uma vez por mês	15	3,3	42,0
Algumas vezes por mês	102	22,8	64,7
Uma vez por semana	24	5,4	70,1
Algumas vezes por semana	109	24,3	94,4
Todos os dias	25	5,6	100,0
Total de respostas	448	100,0	
Omissos	2		
Total	450		
Mínimo 0	Máximo 6	Média 2,84	Desvio Padrão 1,844

A Tabela 23 descreve o sentimento da nossa amostra face à sua capacidade para ajudar os outros com o seu trabalho. Podemos constatar que, se somarmos as duas respostas que indicam as frequências mais altas de relato desse sentimento, a maioria dos respondentes (63%) considera que consegue ajudar os outros. Podemos acrescentar ainda que este resultado

pode ser confirmado com o elevado valor da média de 4.3, indicando que a maioria dos professores sente que o seu trabalho tem efeito nos outros.

Tabela 23 – Distribuição para o item “Sinto que consigo ajudar as outras pessoas com o meu trabalho”

Sinto que consigo ajudar as outras pessoas com o meu trabalho	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Nunca	3	0,7	0,7
Algumas vezes por ano	63	14,3	15,0
Uma vez por mês	7	1,6	16,6
Algumas vezes por mês	74	16,8	33,3
Uma vez por semana	14	3,2	36,5
Algumas vezes por semana	125	28,3	64,9
Todos os dias	155	35,1	100,0
Total de respostas	441	100,0	
Omissos	9		
Total	450		
Mínimo 0	Máximo 6	Média 4,33	Desvio Padrão 1,792

Em relação ao item “Tornei-me mais insensível com os outros desde que faço este trabalho (Tabela 24), é possível concluir que a grande maioria dos professores (70%) considera que o seu trabalho não o tornou mais insensível com os outros, havendo apenas 21% que admite ter esse sentimento “algumas vezes por ano”. A percentagem que revela sentir-se mais insensível com os outros, com uma frequência inferior a um mês é residual, situando-se nos 9%. A baixa média de 0.6 corrobora esta baixa tendência para sentimentos de despersonalização expressos pelos nossos professores.

Tabela 24 – Distribuição para o item “Tornei-me mais insensível com os outros desde que faço este trabalho”

Tornei-me mais insensível com os outros desde que faço este trabalho	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Nunca	308	69,5	69,5
Algumas vezes por ano	93	21,0	90,5
Uma vez por mês	3	0,7	91,2
Algumas vezes por mês	21	4,7	95,9
Uma vez por semana	3	0,7	96,6
Algumas vezes por semana	9	2,0	98,6
Todos os dias	6	1,4	100,0
Total de respostas	443	100,0	
Omissos	7		
Total	450		
Mínimo 0	Máximo 6	Média 0,58	Desvio Padrão 1,200

Tal como no item anterior, no que se refere à preocupação por o trabalho deixar o inquirido mais frio emocionalmente (Tabela 25), a maioria das respostas concentra-se nas respostas que revelam uma frequência mais baixa, havendo 65% dos indivíduos que revela nunca o ter sentido. A percentagem de professores que apresentam uma frequência mensal, semanal ou diária é ligeiramente superior à do item anterior, sendo de 11%. O muito baixo

valor da média (0.7) reforça que os professores não se sentem emocionalmente frios por causa do seu trabalho.

Tabela 25 – Distribuição para o item “Sinto-me preocupado(a) porque este trabalho me deixa mais frio emocionalmente”

Sinto-me preocupado(a) porque este trabalho me deixa mais frio emocionalmente	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Nunca	286	65,0	65,0
Algumas vezes por ano	104	23,6	88,6
Uma vez por mês	9	2,0	90,7
Algumas vezes por mês	21	4,8	95,5
Uma vez por semana	2	0,5	95,9
Algumas vezes por semana	9	2,0	98,0
Todos os dias	9	2,0	100,0
Total de respostas	440	100,0	
Omissos	10		
Total	450		
Mínimo 0	Máximo 6	Média 0,66	Desvio Padrão 1,277

Em relação aos níveis de energia expressos (Tabela 26), podemos verificar que a maioria dos professores da nossa amostra (53%) se sente “cheio de energia” pelo menos uma vez por semana, com particular incidência “algumas vezes por semana” (40%).

Tabela 26 – Distribuição para o item “Sinto-me cheio(a) de energia”

Sinto-me cheio(a) de energia	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Nunca	10	2,3	2,3
Algumas vezes por ano	84	19,0	21,3
Uma vez por mês	14	3,2	24,5
Algumas vezes por mês	101	22,9	47,4
Uma vez por semana	18	4,1	51,5
Algumas vezes por semana	174	39,5	90,9
Todos os dias	40	9,1	100,0
Total de respostas	441	100,0	
Omissos	9		
Total	450		
Mínimo 0	Máximo 6	Média 3,62	Desvio Padrão 1,748

A Tabela 27 expõe os sentimentos de frustração face ao trabalho. A partir dos dados obtidos podemos considerar que a maioria dos professores (57%) não se sente frustrado com a actividade lectiva. Esta constatação resulta do somatório da percentagem de indivíduos que assume ter este sentimento “algumas vezes por ano” (41%) com os 16% que afirmam “nunca” se sentirem frustrados no trabalho. O baixo valor da média (2.1) é condizente com a baixa tendência de expressão deste sentimento.

Tabela 27 – Distribuição para o item “Sinto-me frustrado(a) no meu trabalho”

Sinto-me frustrado(a) no meu trabalho	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Nunca	73	16,3	16,3
Algumas vezes por ano	182	40,6	56,9
Uma vez por mês	13	2,9	59,8
Algumas vezes por mês	93	20,8	80,6
Uma vez por semana	12	2,7	83,3
Algumas vezes por semana	57	12,7	96,0
Todos os dias	18	4,0	100,0
Total de respostas	448	100,0	
Omissos	2		
Total	450		
Mínimo 0	Máximo 6	Média 2,07	Desvio Padrão 1,778

As respostas dadas ao item “Sinto que estou a trabalhar demais” (Tabela 28) vêm no sentido do que se tem vindo a verificar, de forma mais ou menos expressiva, a tendência que os respondentes têm para dividirem as suas respostas pelas alternativas “algumas vezes por ano”, “algumas vezes por mês” e “algumas vezes por semana”. Neste item esta tendência é muito mais nítida, com variações pequenas entre as respostas a periodicidades pequenas. Desta forma, apesar de podermos dizer que existe um maior número de professores (26%) que parece não “sentir que está a trabalhar de mais”, de facto não podemos generalizar esta tendência de resposta. Estes valores podem levar-nos a concluir que a nossa amostra é bastante heterogénea relativamente a este item, pois há outros 22% de indivíduos que afirmam sentir que estão a trabalhar demais “algumas vezes por mês” e 22% que apresenta este sentimento “algumas vezes por semana”. O moderado valor média de 3.1, confirma esta tendência heterogénea de resposta uma vez que não é condizente com os valores mais baixos da maioria das respostas.

Tabela 28 – Distribuição para o item “Sinto que estou a trabalhar demais”

Sinto que estou a trabalhar demais	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Nunca	34	7,6	7,6
Algumas vezes por ano	115	25,7	33,3
Uma vez por mês	19	4,3	37,6
Algumas vezes por mês	99	22,1	59,7
Uma vez por semana	19	4,3	64,0
Algumas vezes por semana	96	21,5	85,5
Todos os dias	65	14,5	100,0
Total de respostas	447	100,0	
Omissos	3		
Total	450		
Mínimo 0	Máximo 6	Média 3,12	Desvio Padrão 1,990

Ao contrário do item anterior, a distribuição das respostas relativas ao sentimento de preocupação com o que acontece às pessoas com quem trabalha (Tabela 29) foi uniforme, havendo uma tendência clara para a rejeição do (71%). A percentagem de indivíduos que assume este sentimento com uma periodicidade inferior a um mês situa-se nos 11%. O muito baixo valor da média (0.6) comprova que os professores desta amostra revelam uma preocupação com o que acontece às pessoas com quem trabalham.

Tabela 29 – Distribuição para o item “Sinto que não me preocupo com o que acontece às pessoas com quem trabalho”

Sinto que não me preocupo com o que acontece às pessoas com quem trabalho	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Nunca	315	71,1	71,1
Algumas vezes por ano	78	17,6	88,7
Uma vez por mês	7	1,6	90,3
Algumas vezes por mês	22	5,0	95,3
Uma vez por semana	3	0,7	95,9
Algumas vezes por semana	10	2,3	98,2
Todos os dias	8	1,8	100,0
Total de respostas	443	100,0	
Omissos	7		
Total	450		
Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
0	6	0,60	1,283

Também na distribuição das respostas para o item “Causa-me stress trabalhar directamente com as pessoas” (Tabela 30) há uma tendência dos inquiridos para rejeitarem esta afirmação, embora de forma menos expressiva. Assim, temos 48% de sujeitos que declararam “nunca” lhes causar stress trabalhar directamente com pessoas e 33% que relatam este sentimento “algumas vezes por ano”. A percentagem de professores que faz esta afirmação diária ou semanalmente posiciona-se nos 7%.

Tabela 30 – Distribuição para o item “Causa-me stress trabalhar directamente com as pessoas”

Causa-me stress trabalhar directamente com as pessoas	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Nunca	214	47,9	47,9
Algumas vezes por ano	149	33,3	81,2
Uma vez por mês	13	2,9	84,1
Algumas vezes por mês	40	8,9	93,1
Uma vez por semana	4	0,9	94,0
Algumas vezes por semana	21	4,7	98,7
Todos os dias	6	1,3	100,0
Total de respostas	447	100,0	
Omissos	3		
Total	450		
Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
0	6	1,01	1,428

Na Tabela 31, relativa à capacidade para criar um ambiente descontraído com as pessoas com quem se trabalha, podemos observar que 80% das respostas se distribui pelas opções “todos os dias” (43%) e “algumas vezes por semana” (37%). O elevado valor da média de 4.9 confirma esta tendência dos professores para conseguirem criar um ambiente descontraído na escola.

Tabela 31 – Distribuição para o item “Consigo criar um ambiente descontraído com as pessoas com quem trabalho”

Consigo criar um ambiente descontraído com as pessoas com quem trabalho	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Nunca	1	0,2	0,2
Algumas vezes por ano	28	6,3	6,5
Uma vez por mês	1	0,2	6,7
Algumas vezes por mês	46	10,3	17,1
Uma vez por semana	14	3,1	20,2
Algumas vezes por semana	166	37,3	57,5
Todos os dias	189	42,5	100,0
Total de respostas	445	100,0	
Omissos	5		
Total	450		
Mínimo 0	Máximo 6	Média 4,92	Desvio Padrão 1,397

Na Tabela 32 podemos verificar que a esmagadora maioria da nossa amostra se sente bem em “contactar com as outras pessoas” quase todos os dias (81%), havendo mesmo 44% que referem ter esse sentimento “todos os dias”. Este resultado é condizente com o elevado valor da média (4.96).

Tabela 32 – Distribuição para o item “Sinto-me bem depois de contactar com as outras pessoas”

Sinto-me bem depois de contactar com as outras pessoas	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Nunca	1	0,2	0,2
Algumas vezes por ano	23	5,2	5,5
Uma vez por mês	3	0,7	6,1
Algumas vezes por mês	46	10,5	16,6
Uma vez por semana	10	2,3	18,9
Algumas vezes por semana	165	37,5	56,4
Todos os dias	192	43,6	100,0
Total de respostas	440	100,0	
Omissos	10		
Total	450		
Mínimo 1	Máximo 6	Média 4,96	Desvio Padrão 1,354

Tal como no item anterior, também relativamente ao item “sinto que consigo fazer coisa úteis no meu trabalho” (Tabela 33), os professores respondem maioritariamente “todos os dias” (46%) e “algumas vezes por semana” (35%). Também a média de 4.96 confirma esta tendência dos professores para considerarem útil o trabalho que realizam todos os dias.

Tabela 33 – Distribuição para o item “Sinto que consigo fazer coisas úteis no meu trabalho”

Sinto que consigo fazer coisas úteis no meu trabalho	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Nunca	1	0,2	0,2
Algumas vezes por ano	25	5,6	5,9
Uma vez por mês	5	1,1	7,0
Algumas vezes por mês	41	9,3	16,3
Uma vez por semana	16	3,6	19,9
Algumas vezes por semana	153	34,5	54,4
Todos os dias	202	45,6	100,0
Total de respostas	443	100,0	
Omissos	7		
Total	450		
Mínimo 0	Máximo 6	Média 4,96	Desvio Padrão 1,388

Em relação ao item “sinto que estou a atingir os meus limites” (Tabela 34) podemos concluir que este não é o sentimento mais frequentemente apontado pelos professores que constituem a nossa amostra. A maioria das respostas (37%) é de “algumas vezes por ano” e, se lhe somarmos a percentagem de indivíduos que respondeu nunca, temos quase metade da amostra (49%). Contudo, não podemos desprezar a percentagem de indivíduos que sentem que estão a atingir os seus limites mais do que uma vez por semana (30%). O valor intermédio da média 2.5 indica esta dualidade de respostas.

Tabela 34 – Distribuição para o item “Sinto que estou a atingir os meus limites”

Sinto que estou a atingir os meus limites	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Nunca	55	12,5	12,5
Algumas vezes por ano	162	36,8	49,3
Uma vez por mês	15	3,4	52,7
Algumas vezes por mês	78	17,7	70,5
Uma vez por semana	26	5,9	76,4
Algumas vezes por semana	67	15,2	91,6
Todos os dias	37	8,4	100,0
Total de respostas	440	100,0	
Omissos	10		
Total	450		
Mínimo 0	Máximo 6	Média 2,47	Desvio Padrão 1,946

Os resultados apresentados na Tabela 35 permitem verificar que, de uma maneira geral, os professores conseguem lidar calmamente com os seus problemas emocionais, pois 28% dos inquiridos considera que consegue fazê-lo “algumas vezes por semana” e 21% consegue diariamente. O valor da média de 3.7 confirma esta tendência.

Tabela 35 – Distribuição para o item “Lido calmamente com os problemas emocionais”

Lido calmamente com os problemas emocionais	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Nunca	13	3,0	3,0
Algumas vezes por ano	92	20,9	23,9
Uma vez por mês	19	4,3	28,2
Algumas vezes por mês	83	18,9	47,0
Uma vez por semana	20	4,5	51,6
Algumas vezes por semana	122	27,7	79,3
Todos os dias	91	20,7	100,0
Total de respostas	440	100,0	
Omissos	10		
Total	450		
Mínimo 0	Máximo 6	Média 3,67	Desvio Padrão 1,929

O último item do questionário sobre o burnout (Tabela 26) indica que a esmagadora maioria dos professores não “sente que as outras pessoas os culpam pelos seus problemas”, pois 65% refere nunca sentir isso e 27% refere ter esse sentimento algumas vezes por ano. A percentagem de indivíduos que tem a sensação que os outros os culpam pelos seus problemas é residual, situando-se nos 9%. Tal como nos itens anteriores, o valor muito baixo da média corrobora os resultados obtidos.

Tabela 36 – Distribuição para o item “Sinto que as outras pessoas me culpam pelos seus problemas”

Sinto que as outras pessoas me culpam pelos seus problemas	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Nunca	287	64,6	64,6
Algumas vezes por ano	119	26,8	91,4
Uma vez por mês	9	2,0	93,5
Algumas vezes por mês	16	3,6	97,1
Uma vez por semana	4	0,9	98,0
Algumas vezes por semana	6	1,4	99,3
Todos os dias	3	0,7	100,0
Total de respostas	444	100,0	
Omissos	6		
Total	450		
Mínimo 0	Máximo 6	Média 0,56	Desvio Padrão 1,042

Para melhor interpretarmos os nossos resultados, na Tabela 37 sumariamos a análise que apresentamos item a item, agrupando os itens de acordo com a dimensão a que pertencem, e referindo os valores mínimos e máximos, respectivas médias e desvio padrão, e ainda a média total de cada dimensão. Assim, observamos que os professores da nossa amostra apresentam um nível de exaustão emocional de 21.3, inferior ao nível médio teórico possível (27 pontos na escala que pode ir até 54). Contudo, este valor é superior aos encontrados por Maslach e Jackson (1997), no seu estudo original, em que a média é de 20.99, e no estudo realizado por estes autores junto de uma amostra de professores (21.25).

Este resultado parece sugerir que os professores da nossa amostra, apesar de apresentarem níveis de exaustão emocional inferiores aos previstos, parecem encontrar-se efectivamente exaustos emocionalmente. Nesta dimensão, destaca-se o item 6 (“Custa-me trabalhar todo o dia com as outras pessoas”) como o que apresenta um valor mais elevado, confirmando o cansaço sentido pelos inquiridos. Em relação à dimensão despersonalização, os resultados obtidos (2.5) são claramente inferiores aos previstos (15 de média possível teoricamente numa escala até 30 pontos), e também inferiores aos observados pelos autores no seu estudo original (8.73) e no realizado com professores (11.0), parecendo revelar que os professores não desenvolveram um distanciamento emocional e cinismo para com os colegas, alunos e com a própria organização escola. Nesta sub escala destaca-se o item 11 (“Sinto-me preocupado porque este trabalho me deixa mais frio emocionalmente”), parecendo revelar que apesar dos professores não revelarem valores elevados nesta dimensão de despersonalização, têm a percepção de se tornaram mais frios emocionalmente e estão preocupados com isso. A dimensão mais alta observada foi a de realização pessoal (33.9), muito superior à média possível teórica (24 em 48 pontos) e, apesar de ser ligeiramente inferior à encontrada por Maslach e Jackson (1996) no seu estudo original (34.6), é ligeiramente superior à encontrada por estes autores no estudo realizado com professores (33,5). Os itens com pontuação mais elevada são o item 12 (“Sinto-me cheio de energia”) e o item 17 (“Consigo criar um ambiente descontraído com as pessoas com quem trabalho”). Apesar destes resultados parecerem ser discrepantes face aos valores de exaustão emocional, parece indicar que os professores, apesar do cansaço sentido, conseguem arranjar energia para continuarem a trabalhar e conseguirem criar um ambiente agradável na escola. Assim, os resultados da nossa amostra parecem sugerir que os professores se sentem exaustos emocionalmente, mas isso não os impede de se sentirem muito realizados profissionalmente, nem os torna frios e indiferentes em relação aos outros. Desta forma, este resultado leva-nos a considerar que os professores se encontram cansados, mas não em burnout.

Tabela 37 – Sub-escalas do Burnout (MBI)

Sub-escala	Itens do MBI	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Exaustão emocional	1. Sinto-me emocionalmente exausto com o meu trabalho	0	6	2,78	1,822
	2. Sinto-me cansado no final de um dia de trabalho	0	6	4,01	1,686
	3. Sinto-me cansado quando me levanto para ir trabalhar	0	6	2,38	1,867
	6. Custa-me trabalhar todo o dia com as outras pessoas	0	6	4,75	1,722
	8. Sinto-me fisicamente exausto com o meu trabalho	0	6	0,18	0,681
	13. Sinto-me frustrado no meu trabalho	0	6	0,99	1,362
	14. Sinto que estou a trabalhar demais	0	6	3,84	2,018
	16. Causa-me stress trabalhar directamente com as pessoas	0	5	2,84	1,844
	20. Sinto que estou a atingir os meus limites	0	6	4,33	1,792
Despersonalização	5. Trato as outras pessoas como se fossem objectos impessoais	0	6	0,58	1,200
	10. Tornei-me mais insensível com os outros desde que faço este trabalho	0	6	0,66	1,277
	11. Sinto-me preocupado porque este trabalho me deixa mais frio emocionalmente	0	6	3,62	1,748
	15. Sinto que não me preocupo com o que acontece às pessoas com quem trabalho	0	6	2,07	1,778
	22. Sinto que as outras pessoas me culpam pelos seus problemas	0	6	3,12	1,990
Realização Pessoal	4. Compreendo facilmente como se sentem as outras pessoas	0	6	0,60	1,283
	7. Lido eficazmente com os problemas das outras pessoas	0	6	1,01	1,428
	9. Sinto que consigo ajudar as outras pessoas com o meu trabalho	0	6	4,92	1,397
	12. Sinto-me cheio de energia	0	6	4,96	1,354
	17. Consigo criar um ambiente descontraído com as pessoas com quem trabalho	0	6	4,96	1,388
	18. Sinto-me bem depois de contactar com as outras pessoas	0	6	2,47	1,946
	19. Sinto que consigo fazer coisas úteis no meu trabalho	0	6	3,67	1,929
	21. Lido calmamente com os problemas emocionais	0	6	0,56	1,042
Total Exaustão Emocional		0	52	21,53	10,725
Total Despersonalização		0	21	2,53	3,490
Total Realização Pessoal		4	48	33,85	8,941

Na Tabela 38 apresentamos os nossos resultados e englobamos os resultados de outros estudos internacionais e nacionais, bem como, os resultados do estudo original de Maslach e Jackson (1997). Podemos verificar os nossos resultados são relativamente semelhantes aos observados nos outros dois estudos com professores portugueses, havendo, no entanto, maior proximidade com o estudo de Mota-Cardoso e colaboradores (2002). É de salientar que na comparação com estes estudos, a nossa amostra é a que apresenta níveis mais baixos de despersonalização (2.5) face aos valores observados por Mota-Cardoso (5.8) e Marques Pinto (3.6). Comparativamente com estudos internacionais na mesma classe profissional, verificamos que os professores portugueses estão mais exaustos do que os seus colegas americanos, holandeses, alemães, espanhóis e brasileiros, apresentando apenas valores, ligeiramente mais baixos do que os professores chineses. Em relação à despersonalização, este valor é mais elevado em todos os países referidos excepto no Brasil e Alemanha, países onde os professores apresentam um valor mais baixo. Em termos de realização pessoal, os professores portugueses são dos que apresentam os valores mais elevados, sendo apenas ultrapassados pelos vizinhos espanhóis. Estes resultados parecem indicar que, apesar de mais cansados, os professores portugueses conseguem sentir uma realização profissional que os seus colegas não conseguem sentir nos seus países. Se fizermos uma comparação com outras profissões, podemos concluir que, de uma forma geral, os professores apresentam níveis mais baixos em todas as dimensões, quando comparados com os médicos e níveis mais elevados quando comparados com profissionais das forças de segurança ou da protecção civil.

Tabela 38 – Comparação de vários estudos de burnout

		Amostra	Subescala	Média	Desvio padrão
Estudo Original		Total EUA Maslach & Jackson (1997) (N=11067)	Exaustão Emocional	20,99	10,75
			Despersonalização	8,73	5,89
			Realização pessoal	34,58	7,11
Estudos Internacionais		Professores EUA Maslach & Jackson (1997) (N=4163)	Exaustão Emocional	21,25	11,01
			Despersonalização	11,00	6,19
			Realização pessoal	33,54	6,89
		Licenciados EUA Ross et al. (1989) (N=169)	Exaustão Emocional	19,11	8,27
			Despersonalização	5,65	3,77
			Realização pessoal	40,30	5,10
		Professores Holanda Bakker & Schaufeli (2000b) (N=154)	Exaustão Emocional	17,84	11,24
			Despersonalização	5,97	4,74
			Realização pessoal	27,37	7,06
		Professores Brasil Carlotto & Câmara (2004) (N=563)	Exaustão Emocional	2,27	0,67
			Despersonalização	1,49	0,48
			Realização pessoal	1,60	0,82
		Médicos Espanha Maslach & Jackson (1997) (N=156)	Exaustão Emocional	26,42	12,26
			Despersonalização	10,77	6,60
			Realização pessoal	32,46	8,41
		Conselheiros escolares EUA Wilkerson & Bellini (2006) (N=78)	Exaustão Emocional	23,23	10,79
			Despersonalização	4,32	4,30
			Realização pessoal	41,39	5,02
		Professores Espanha Maslach & Jackson (1997) (N=51)	Exaustão Emocional	20,33	8,94
			Despersonalização	5,08	4,08
			Realização pessoal	38,22	6,35
		Professores China Lau et al. (2005) (N=1805)	Exaustão Emocional	22,41	10,18
			Despersonalização	6,55	5,46
			Realização pessoal	33,26	8,24
		Professores Alemanha Stoeber & Rennert (2008) (N=118)	Exaustão Emocional	2,58	1,03
			Despersonalização	1,97	0,86
			Realização pessoal	2,43	0,55
Estudos Portugueses	Estudos com outras profissões	Polícias* Mendes (2005) (N=150)	Exaustão Emocional	15,04	10,44
			Despersonalização	5,78	5,33
			Realização pessoal	36,00	7,82
		Bombeiros* Vara (2007) (N=119)	Exaustão Emocional	16,55	9,612
			Despersonalização	6,36	6,193
			Realização pessoal	39,03	7,513
		Médicos do Grande Porto* Oliveira (2008) (N=88)	Exaustão Emocional	22,39	9,954
			Despersonalização	5,26	4,803
			Realização pessoal	37,22	7,130
	Estudos com Professores	Professores Marques Pinto et al. (2000) (N=777)	Exaustão Emocional	18,16	-
			Despersonalização	3,59	-
			Realização pessoal	33,24	-
		Professores Mota-Cardoso et al. (2002) (N=2108)	Exaustão Emocional	22,81	10,80
			Despersonalização	5,76	6,66
			Realização pessoal	32,39	5,26
		Professores Martins (2008) (N=450)	Exaustão Emocional	21,53	10,73
			Despersonalização	2,53	3,49
			Realização pessoal	33,85	8,91

* Estudos que utilizaram a mesma tradução do MBI que utilizamos

De seguida, analisamos detalhadamente os itens relativos ao questionário sobre a percepção de suporte social. Tal como em relação ao burnout, também aqui optámos por apresentar isoladamente cada item para permitir uma melhor análise dos resultados do instrumento. Assim, constatamos que no item “Os meus amigos respeitam-me” (Tabela 39), 50% dos indivíduos “concorda” e 49% “concorda totalmente” com esta afirmação. A soma destas duas opções de resposta perfaz 99% do total de respondentes, havendo apenas 1% que não concorda com esta afirmação, permitindo concluir que a grande maioria dos professores se sente respeitado pelos seus amigos.

Tabela 39 – Distribuição para o item “Os meus amigos respeitam-me”

Os meus amigos respeitam-me	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	1	0,2	0,2
Discordo	5	1,1	1,3
Concordo	223	49,9	51,2
Concordo totalmente	218	48,8	100,0
Total de respostas	447	100,0	
Omissos	3		
Total	450		

Relativamente ao item “a minha família preocupa-se comigo” (Tabela 40), verificamos que a maioria da amostra (65%) “concorda totalmente” com esta afirmação. Este resultado indica que a maioria dos professores sente suporte social por parte da família.

Tabela 40 – Distribuição para o item “A minha família preocupa-se muito comigo”

A minha família preocupa-se muito comigo	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	2	0,4	0,4
Discordo	10	2,2	2,7
Concordo	144	32,1	34,7
Concordo totalmente	293	65,3	100,0
Total de respostas	449	100,0	
Omissos	1		
Total	450		

Em relação ao item relativo à importância para os outros (Tabela 41), podemos concluir que, pela percentagem de indivíduos que discordou da afirmação enunciada neste item (88%), a grande maioria dos professores sente que é importante para os outros. Apenas 12% dos inquiridos assumiram que não se sentiam importante para as outras pessoas.

Tabela 41 – Distribuição para o item “Sinto que não sou importante para os outros”

Sinto que não sou importante para os outros	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	180	40,4	40,0
Discordo	211	47,4	86,9
Concordo	48	10,8	97,6
Concordo totalmente	6	1,3	100,0
Total de respostas	445	100,0	
Omissos	5		
Total	450		

Os resultados relativos à Tabela 42 confirmam os resultados obtidos na Tabela 40 de que os professores se sentem apoiados e valorizados pelas suas famílias, pois 96% dos respondentes concorda com o item “a minha família tem-me em alta consideração” e quase metade da amostra responde com o valor máximo “concordo totalmente”.

Tabela 42 – Distribuição para o item “A minha família tem-me em alta consideração”

A minha família tem-me em alta consideração	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	1	0,2	0,2
Discordo	19	4,2	4,5
Concordo	212	47,3	51,8
Concordo totalmente	216	48,2	100,0
Total de respostas	448	100,0	
Omissos	2		
Total	450		

Também em relação ao item “sou apreciado pelos outros” (Tabela 43) podemos concluir que a maioria dos professores, para além de se sentir valorizado pela família, também se sente apreciada pelas outras pessoas em geral. Apenas 7% não se considera apreciado pelos outros.

Tabela 43 – Distribuição para o item “Sou apreciado pelos outros”

Sou apreciado pelos outros	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	1	0,2	0,2
Discordo	23	5,2	5,4
Concordo	364	82,2	87,6
Concordo totalmente	55	12,4	100,0
Total de respostas	443	100,0	
Omissos	7		
Total	450		

A distribuição para o item “posso contar com os meus amigos” (Tabela 44) mostra que a maioria dos professores (69%) sente que pode contar com os seus amigos e que, 36% responde com o valor máximo a esta questão, indicando que conta, plenamente, com o apoio dos seus amigos.

Tabela 44 – Distribuição para o item “Posso contar com os meus amigos”

Posso contar com os meus amigos	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	2	0,4	0,4
Discordo	15	3,3	3,8
Concordo	270	60,3	64,1
Concordo totalmente	161	35,9	100,0
Total de respostas	448	100,0	
Omissos	2		
Total	450		

Em concordância com as respostas a itens anteriores, os resultados apresentados na Tabela 45 mostram que a quase totalidade da amostra (95%), se considera admirado pela sua família.

Tabela 45 – Distribuição para o item “Sou admirado(a) pela minha família”

Sou admirado(a) pela minha família	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Discordo totalmente	3	0,7	0,7
Discordo	21	4,8	5,4
Concordo	220	49,9	55,3
Concordo totalmente	197	44,7	100,0
Total de respostas	441	100,0	
Omissos	9		
Total	450		

Também os resultados expressos na Tabela 46 indicam que a maioria da amostra (76%) se considera respeitada pelas outras pessoas.

Tabela 46 – Distribuição para o item “Sou respeitado(a) pelas outras pessoas”

Sou respeitado pelas outras pessoas	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Discordo totalmente	0	0,0	0,0
Discordo	8	1,8	1,8
Concordo	335	75,5	77,3
Concordo totalmente	101	22,7	100,0
Total de respostas	444	100,0	
Omissos	6		
Total	450		

A distribuição para o item “sou amado(a) pela minha família” (Tabela 47) mostra que, igualmente a maioria da amostra (62%), se considera amada pela sua família, respondendo com o valor máximo a esta questão.

Tabela 47 – Distribuição para o item “Sou amado(a) pela minha família”

Sou amado pela minha família	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Discordo totalmente	3	0,7	0,7
Discordo	13	2,9	3,6
Concordo	150	34,0	37,6
Concordo totalmente	275	62,4	100,0
Total de respostas	441	100,0	
Omissos	9		
Total	450		

Os resultados apresentados na Tabela 48 indicam que a maioria da amostra (89%) acredita que os seus amigos se preocupam com o seu bem-estar, havendo aproximadamente 10% de indivíduos que não conta com esta preocupação por parte dos seus amigos.

Tabela 48 – Distribuição para o item “Os meus amigos não se preocupam com o meu bem-estar”

Os meus amigos não se preocupam com o meu bem-estar	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	191	43,1	42,4
Discordo	210	47,4	89,1
Concordo	30	6,8	95,8
Concordo totalmente	12	2,7	100,0
Total de respostas	443	100,0	
Omissos	7		
Total	450		

Pela distribuição do item “a minha família confia em mim” (Tabela 49), podemos concluir que a grande maioria da amostra acredita totalmente na confiança que a sua família deposita em si.

Tabela 49 – Distribuição para o item “A minha família confia em mim”

A minha família confia em mim	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	2	0,4	0,4
Discordo	16	3,6	4,0
Concordo	159	35,7	39,8
Concordo totalmente	268	60,2	100,0
Total de respostas	445	100,0	
Omissos	5		
Total	450		

Também os resultados expostos na Tabela 50 mostram que a maioria da amostra (63%) revela ter uma elevada auto-estima.

Tabela 50 – Distribuição para o item “Tenho-me em elevada estima”

Tenho-me em elevada estima	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	5	1,2	1,1
Discordo	80	18,5	19,7
Concordo	270	62,5	82,2
Concordo totalmente	77	17,8	100,0
Total de respostas	432	100,0	
Omissos	18		
Total	450		

Tal como se tem observado nas tabelas anteriores, também em relação ao item “sinto que não confio no apoio da minha família” (Tabela 51), a maioria da amostra (60%) discorda desta afirmação, indicando que confia no apoio da sua família.

Tabela 51 – Distribuição para o item “Sinto que não confio no apoio da minha família”

Sinto que não confio no apoio da minha família	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	266	60,2	59,1
Discordo	135	30,5	89,1
Concordo	37	8,4	97,3
Concordo totalmente	4	0,9	100,0
Total de respostas	442	100,0	
Omissos	8		
Total	450		

A tendência das respostas dadas ao item apresentado na Tabela 52 indica que grande maioria da nossa amostra (75%) se considera admirada pelas outras pessoas.

Tabela 52 – Distribuição para o item “As pessoas admiram-me”

As pessoas admiram-me	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	5	1,2	1,2
Discordo	67	15,6	16,7
Concordo	324	75,3	92,1
Concordo totalmente	34	7,9	100,0
Total de respostas	430	100,0	
Omissos	20		
Total	450		

Também a distribuição dos resultados para o item “eu sinto um laço forte com os meus amigos” (Tabela 53) demonstra que a maioria dos indivíduos sente efectivamente esse laço forte com os seus amigos, havendo apenas um valor residual de 5% dos respondentes que se sente distante dos seus amigos.

Tabela 53 – Distribuição para o item “Eu sinto um laço forte com os meus amigos”

Eu sinto um laço forte com os meus amigos	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	5	1,1	1,1
Discordo	18	4,1	5,2
Concordo	279	63,0	8,2
Concordo totalmente	141	31,8	100,0
Total de respostas	443	100,0	
Omissos	7		
Total	450		

Os resultados apresentados na Tabela 54 estão em linha com os obtidos anteriormente. De facto, a maioria dos professores da nossa amostra revela manter uma relação próxima com os seus amigos, indicando este item que também a maioria dos inquiridos (67%) considera que os seus amigos se preocupam consigo.

Tabela 54 – Distribuição para o item “Os meus amigos preocupam-se comigo”

Os meus amigos preocupam-se comigo	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	2	0,4	0,4
Discordo	22	4,9	5,4
Concordo	298	66,7	72,0
Concordo totalmente	125	28,0	100,0
Total de respostas	447	100,0	
Omissos	3		
Total	450		

A Tabela 55 expõe os resultados face à forma como os indivíduos se sentem valorizados pelas outras pessoas. As respostas dadas expressam que a grande maioria se sente valorizada pelos outros (78%).

Tabela 55 – Distribuição para o item “Sinto-me valorizado(a) pelas outras pessoas”

Sinto-me valorizado pelas outras pessoas	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Discordo totalmente	1	0,2	0,2
Discordo	41	9,4	9,6
Concordo	340	77,6	87,2
Concordo totalmente	56	12,8	100,0
Total de respostas	438	100,0	
Omissos	12		
Total	450		

Em relação ao item “a minha família respeita-me” (Tabela 56), a tendência das respostas mostra que a maioria “concorda totalmente” (57%) e que 42% “concorda” com esta afirmação. Estes resultados mostram como, praticamente, a totalidade da amostra sente o respeito da sua família. É apenas de referir que quase só 2% da amostra não se sente respeitado pela família.

Tabela 56 – Distribuição para o item “A minha família respeita-me”

A minha família respeita-me	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Discordo totalmente	0	0,0	0,2
Discordo	9	2,0	9,6
Concordo	186	41,5	87,2
Concordo totalmente	253	56,5	100,0
Total de respostas	448	100,0	
Omissos	2		
Total	450		

Tal como em todos os itens relacionados com amigos, a distribuição para o item seguinte revela a proximidade que os professores da nossa amostra mantêm, com os seus amigos (Tabela 57). Assim, 57% “concorda” e 41% “concorda totalmente” com a afirmação “os meus amigos e eu somos importantes uns para os outros”. Apenas quase 3% não concorda com esta afirmação.

Tabela 57 – Distribuição para o item “Os meus amigos e eu somos importantes uns para os outros”

Os meus amigos e eu somos importantes uns para os outros	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Discordo totalmente	4	0,9	0,9
Discordo	7	1,6	2,4
Concordo	255	56,7	59,1
Concordo totalmente	184	40,9	100,0
Total	450	100,0	

A Tabela 58 exprime a percepção da nossa amostra face ao sentimento de pertença à família ou grupo de amigos, revelando que a maioria confia plenamente neste sentimento de pertença (52%) e que 43% mantém este sentimento, mas com menor confiança.

Tabela 58 – Distribuição para o item “Sinto que pertenço a algo (amigos, família)”

Sinto que pertenço a algo (amigos, família...)	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Discordo totalmente	5	1,1	1,1
Discordo	16	3,6	4,8
Concordo	191	43,4	48,2
Concordo totalmente	28	51,8	100,0
Total de respostas	440	100,0	
Omissos	10		
Total	450		

Face ao item, “se eu morresse amanhã, poucas pessoas sentiriam a minha falta” (Tabela 59), a maioria dos respondentes não concordou com a afirmação (91%) e destes, 47% “discordam totalmente”.

Tabela 59 – Distribuição para o item “Se eu morresse amanhã, poucas pessoas sentiriam a minha falta”

Se eu morresse amanhã, poucas pessoas sentiriam a minha falta	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Discordo totalmente	207	47,0	46,0
Discordo	192	43,6	88,7
Concordo	32	7,3	95,8
Concordo totalmente	9	2,0	100,0
Total de respostas	440	100,0	
Omissos	10		
Total	450		

Pela análise da Tabela 60, podemos constatar que a maioria dos professores reporta sentir-se próximo da sua família, uma vez que 58% indicou “discordar completamente” no item “sinto que não sou próximo(a) da minha família”.

Tabela 60 – Distribuição para o item “Sinto que não sou próximo(a) da minha família”

Sinto que não sou próximo(a) da minha família	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Discordo totalmente	261	58,3	58,0
Discordo	152	33,9	91,8
Concordo	26	5,8	97,8
Concordo totalmente	9	2,0	100,0
Total de respostas	448	100,0	
Omissos	2		
Total	450		

Em relação ao item seguinte (Tabela 61), a maioria da amostra “concorda” com a afirmação “os meus amigos e eu já fizemos muito uns pelos outros”, havendo apenas uma percentagem mínima (7%) que não indica ter feito muito pelos seus amigos nem eles por si.

Tabela 61 – Distribuição para o item “Os meus amigos e eu já fizemos muito uns pelos outros”

Os meus amigos e eu já fizemos muito uns pelos outros	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	4	0,9	0,9
Discordo	27	6,0	6,9
Concordo	282	63,1	70,0
Concordo totalmente	134	30,0	100,0
Total de respostas	447	100,0	
Omissos	3		
Total	450		

Tentamos (Tabela 62) sintetizar os resultados apresentados, agrupando-os de acordo com a sub-escala a que pertencem e apresentando também o valor total da média e desvio padrão. Uma vez que os itens foram avaliados num formato nominal, efectuamos um teste do Qui-Quadrado no sentido de ver a homogeneidade da distribuição, tendo verificado que em todos os itens há diferenças significativas, ou seja, há pelo menos uma das categorias que se destaca em relação às outras. A partir da cotação proposta por Vaux (1988, in Corcoran & Fischer, 2000) verificamos que as dimensões família e outros podem variar entre os valores 8 e 32 e a dimensão amigos entre 7 e 28. Como podemos observar, a nossa amostra apresenta os valores máximos, indicando que os professores se sentem extremamente apoiados pelos seus amigos, família e outros. Da dimensão amigos destacamos o item 16 (“Os meus amigos preocupam-se comigo”) como aquele que apresentou diferenças mais significativas, indicando que a nossa amostra de professores sente a preocupação e suporte social por parte dos seus amigos. Em relação à família salientamos o item 18 (“A minha família respeita-me”), que também revela o apoio que os professores parecem sentir por parte dos seus familiares. Por último, na dimensão relativa aos outros distinguiu-se o item 5 (“Sou apreciado(a) pelos outros”), indicando que também em relação a outras pessoas, que não amigos e familiares, a nossa amostra se sente valorizada e apoiada por eles. Podemos concluir que, de uma maneira geral, a nossa amostra se sente muito apoiada socialmente pelos seus amigos, família e outros.

Tabela 62 – Sub-escalas do Social Support Appraisals (SSA)

Sub-escala	Itens do SSA	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	QQ	Sig
Amigos	1. Os meus amigos respeitam-me	1	5	223	218	423,51	0,000
	6. Posso contar com os meus amigos	2	15	270	161	501,46	0,000
	10. Os meus amigos não se preocupam com o meu bem-estar	191	210	30	12	267,46	0,000
	15. Eu sinto um laço forte com os meus amigos	5	18	279	141	373,09	0,000
	16. Os meus amigos preocupam-se comigo	2	22	298	125	785,46	0,000
	19. Os meus amigos e eu somos importantes uns para os outros	4	7	255	184	436,36	0,000
	23. Os meus amigos e eu já fizemos muito uns pelos outros	4	27	282	134	354,09	0,000
Família	2. A minha família preocupa-se muito comigo	2	10	144	293	383,64	0,000
	4. A minha família tem-me em alta consideração	1	19	212	216	450,64	0,000
	7. Sou admirado(a) pela minha família	3	21	220	197	294,02	0,000
	9. Sou amado(a) pela minha família	3	13	150	275	430,19	0,000
	11. A minha família confia em mim	2	16	159	268	357,39	0,000
	13. Sinto que não confio no apoio da minha família	266	135	37	4	375,79	0,000
	18. A minha família respeita-me	0	9	186	253	599,26	0,000
	22. Sinto que não sou próximo(a) da minha família	261	152	26	9	442,52	0,000
Outros	3. Sinto que não sou importante para os outros	180	211	48	6	491,86	0,000
	5. Sou apreciado(a) pelos outros	1	23	364	55	661,71	0,000
	8. Sou respeitado(a) pelas outras pessoas	0	8	335	101	212,84	0,000
	12. Tenho-me em elevada estima	5	80	270	77	429,52	0,000
	14. As pessoas admiram-me	5	67	324	34	366,78	0,000
	17. Sinto-me valorizado pelas outras pessoas	1	41	340	56	294,71	0,000
	20. Sinto que pertenço a algo (amigos, família...)	5	16	191	28	373,27	0,000
	21. Se eu morresse amanhã, poucas pessoas sentiriam a minha falta	207	192	32	9	431,97	0,000
		Mínimo		Máximo		Média	DP
Total Amigos		7		28		22,99	3,345
Total Família		13		32		27,82	4,007
Total Outros		11		32		24,66	3,537

Um comentário global da análise descritiva efectuada permite-nos concluir que a nossa amostra se encontra globalmente satisfeita e motivada com o trabalho no momento actual, apesar de, no início da profissão a motivação ser maior. O decréscimo da motivação não parece ter influenciado os professores no sentido de mudarem de profissão (60%), embora exista ainda uma percentagem significativa (35%) que desejaria fazê-lo se tivesse oportunidade. Em relação à possibilidade de mudança de escola, a grande maioria não parece equacionar essa possibilidade. Relativamente à compatibilização da vida profissional com a vida pessoal e familiar, podemos observar que a maioria apresenta um baixo ou moderado conflito de conciliação das diferentes vertentes da sua vida, e aponta a falta de tempo disponível para a família ou lazer como a maior razão para esse conflito. Quanto aos níveis de burnout, podemos dizer que os resultados obtidos sugerem que os professores da nossa amostra, apesar de apresentarem níveis de exaustão emocional inferiores aos previstos, parecem encontrar-se efectivamente exaustos emocionalmente. Apresentam também baixos níveis de despersonalização e elevados de realização pessoal. Apesar destes resultados parecerem ser discrepantes face aos valores de exaustão emocional, parece indicar que os professores, apesar do cansaço sentido, conseguem arranjar energia para continuarem a trabalhar e conseguirem criar um ambiente agradável na escola.

Terminada a análise descritiva procedemos à análise comparativa em função das variáveis sexo, faixa etária, nível de ensino leccionado e anos de serviço.

4.2. Análise comparativa

Para efectuar a análise comparativa utilizamos o Teste t de Student para analisar as diferenças de médias entre duas variáveis e o OneWay Anova quando se trata de analisar três ou mais variáveis (Bryman & Cramer, 2003).

No que se refere à comparação entre sexos, comparamos a distribuição entre professores homens (115) e mulheres (335) em relação as variáveis em estudo. Pelos resultados expostos na Tabela 63, podemos verificar que, em relação ao burnout, existem diferenças significativas na dimensão despersonalização entre homens e mulheres, apresentando os homens valores mais elevados. Esta conclusão é coincidente com a literatura, já referida no Capítulo 2, bem como com os estudos portugueses realizados, que também verificam que os professores do sexo masculino são os que apresentam valores mais elevados de despersonalização. Segundo Friesen e Sarros (1989), o factor despersonalização está mais presente quando as necessidades de desafio e de reconhecimento no trabalho não estão satisfeitas, sendo na nossa amostra os homens que revelam sentir estas necessidades menos realizadas. Nas outras dimensões não existem diferenças significativas entre os dois sexos, no

entanto, os professores homens apresentam valores mais elevados ao nível da exaustão emocional e as professoras mulheres parecem manifestar níveis mais elevados de realização pessoal. Estes resultados não vêm confirmar uma das nossas hipóteses de trabalho, que postulava que os indivíduos do sexo feminino obteriam níveis mais elevados de burnout, partindo da análise dos estudos de Pines e Aronson (1981) que verificaram que as mulheres experienciavam mais burnout do que os homens. Contudo, estes resultados corroboram a posição de Maslach e Jackson (1985) de que o sexo do indivíduo não é um aspecto principal no desenvolvimento desta síndrome. Relativamente à percepção de suporte social, não foram encontradas diferenças significativas entre os dois sexos. No entanto, nas professoras é superior a percepção de suporte social por parte dos amigos, enquanto os professores têm mais percepção do apoio da família e dos outros.

Tabela 63 – Distribuição da amostra pelas variáveis em função do sexo

Escala		Sexo	N	Média	Desvio Padrão	t	P
MBI	Exaustão emocional	Masculino	115	20,90	10,853	-0,733	0,464 NS
		Feminino	335	21,75	10,688		
	Despersonalização	Masculino	115	3,63	4,023	3,545	0,001***
		Feminino	335	2,16	3,210		
	Realização pessoal	Masculino	115	33,22	8,203	-0,878	0,381 NS
		Feminino	335	34,07	9,182		
SSA	SSA - amigos	Masculino	115	22,50	3,096	-1,805	0,072 NS
		Feminino	335	23,16	3,415		
	SSA - família	Masculino	115	27,37	4,303	-1,371	0,171 NS
		Feminino	335	17,97	3,895		
	SSA - outros	Masculino	115	24,83	3,120	0,614	0,540 NS
		Feminino	335	24,60	3,672		

Efectuamos uma comparação das escalas de burnout e percepção de suporte social de acordo com a faixa etária dos indivíduos da nossa amostra (Tabela 64), definindo os três grupos de acordo com o habitual na literatura (mais novos, grupo intermédio e mais idosos). Encontramos diferenças significativas, pois os professores mais novos (faixa etária dos 24 aos 25 anos), apresentavam níveis mais elevados de realização pessoal. Nas dimensões exaustão emocional e despersonalização não encontramos diferenças. No entanto, podemos referir que o grupo etário que revelou valores mais altos nestas duas dimensões foi o dos professores com idades entre os 36 e os 50 anos. Este resultado é coincidente com o encontrado por Van Horn e colaboradores (1999) que verificaram que eram os professores mais velhos que se sentiam mais incompetentes. Este aspecto talvez possa ser explicado pelo facto dos professores mais velhos terem a experiência de leccionarem no “antes” e no “agora”, em que o “antes” era menos exigente em termos de comportamentos dos alunos, adaptação às tecnologias de

informação e comunicação, e burocratização do ensino, levando-os a sentirem-se menos capazes e, por isso, menos realizados do que os professores mais novos, que sempre leccionaram com este tipo de alunos e com este sistema de ensino. No entanto, é de referir, que este resultado não é comum a todos os estudos sendo contrário ao encontrado na literatura, e ao postulado na nossa hipótese inicial. De facto, Maslach e Jackson (1981) constaram que os professores mais novos apresentam maior risco de incidência desta síndrome do que os professores mais velhos e outros estudos corroboram este princípio, nomeadamente Friedman (1991), contrariando o resultado da nossa amostra. Em relação à avaliação do suporte social, encontramos diferenças significativas nas suas três dimensões. Assim, verificamos que o grupo etário dos 24 aos 35 anos era o que mais percepcionava o suporte social por parte dos amigos, da família e dos outros, aspecto que poderá ser explicado partindo da teoria do desenvolvimento psicossocial de Erikson descrita no Capítulo 2, que indicava o início da idade adulta como a fase onde surgem as maiores interações sociais, com consequente percepção desse apoio, enquanto com o avançar da idade, as relações passavam a centrar-se mais nas relações que têm impacto nas suas vidas, como os filhos e os pais.

Tabela 64 – Distribuição da amostra pelas variáveis em função da faixa etária

Escala		Idade	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	F	Sig.
MBI	Exaustão emocional	24 – 35 anos	129	20,73	9,695	0	47	2,347	0,097 NS
		36 – 50 anos	223	22,65	11,062	3	52		
		51 – 64 anos	96	20,29	11,108	0	43		
		Total	448	21,57	10,729	0	52		
	Despersonalização	24 – 35 anos	129	2,26	3,318	0	15	0,767	0,465 NS
		36 – 50 anos	223	2,73	3,502	0	21		
		51 – 64 anos	96	2,45	3,724	0	20		
		Total	448	2,54	3,497	0	21		
	Realização pessoal	24 – 35 anos	129	36,09	7,513	10	48	5,788	0,003**
		36 – 50 anos	223	32,84	9,241	4	48		
		51 – 64 anos	96	33,32	9,486	6	48		
		Total	448	33,88	8,929	4	48		
SSA	SSA - amigos	24 – 35 anos	129	24,12	3,398	7	28	10,932	0,000***
		36 – 50 anos	223	22,61	3,334	9	28		
		51 – 64 anos	96	22,39	2,932	14	28		
		Total	448	23,00	3,343	7	28		
	SSA - família	24 – 35 anos	129	29,05	3,541	18	32	8,946	0,000***
		36 – 50 anos	223	27,27	4,049	15	32		
		51 – 64 anos	96	27,45	4,142	13	32		
		Total	448	27,82	4,000	13	32		
	SSA - outros	24 – 35 anos	129	25,63	3,110	13	32	6,701	0,001**
		36 – 50 anos	223	24,31	3,760	11	32		
		51 – 64 anos	96	24,26	3,287	16	32		
		Total	448	24,68	3,529	11	32		

Na Tabela 65 comparamos as variáveis em estudo em função do ciclo de ensino leccionado. Podemos concluir que existem diferenças significativas em relação ao burnout, nas dimensões despersonalização e realização pessoal. Na dimensão despersonalização são os professores que leccionam simultaneamente o 3º CEB e o Ensino Secundário, aqueles que apresentam níveis mais elevados, enquanto na realização pessoal são os que leccionam o pré-escolar que se sentem mais realizados. Em relação à exaustão emocional, não há diferenças entre os ciclos de ensino. Contudo, são também os professores que leccionam o 3º ciclo e o secundário os que parecem sentir-se mais exaustos. O valor mais elevado de despersonalização nos professores que leccionam o 3º ciclo e o secundário, talvez possa explicar-se pela exigência de trabalhar em dois registos diferentes, com exigências diferentes. Por um lado a exigência de leccionar no ensino obrigatório, com todas as exigências inerentes ao actual sistema de ensino, por outro, leccionar no ensino secundário, onde a exigência de sucesso dos alunos é maior, associada à preparação para exames e para a entrada no ensino superior. Relativamente aos elevados níveis de realização pessoal sentidos pelos professores do pré-escolar, é um resultado que é condizente com o estudo efectuado por Schwab (2001), que verificou que os professores de nível de ensino mais baixo revelavam mais sentimentos de realização pessoal. Este aspecto pode ter explicação no facto de os alunos terem uma idade mais estimulante, onde as aprendizagens e os resultados das actividades propostas são perceptíveis no imediato, proporcionando um sentimento de “dever cumprido” que não é tão perceptível nos outros níveis de ensino. Comparando os resultados da amostra para a percepção de apoio social, podemos verificar que não existem diferenças significativas em nenhuma das sub-escalas, embora possamos destacar que no suporte social dos amigos, os professores que leccionavam apenas o 3º CEB foram os que apresentaram valores mais elevados. Os docentes que leccionam simultaneamente o 3º CEB e secundário foram os que apresentaram valores mais altos na percepção do suporte social prestado pela família e pelos outros. Sendo este o grupo de professores que apresenta também níveis mais elevados de despersonalização, vai de encontro à relação positiva e significativa encontrada entre o suporte social e a dimensão despersonalização focada na literatura e já referida no Capítulo 2.

Tabela 65 – Distribuição da amostra pelas variáveis em função do ciclo de ensino leccionado

Escala		Ciclo de ensino	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	F	Sig.
MBI	Exaustão emocional	Pré-escolar	47	17,70	10,153	0	42	1,880	0,097 NS
		1º CEB	51	21,37	10,953	2	46		
		2º CEB	124	21,67	11,053	0	52		
		3ª CEB	83	21,76	10,940	1	47		
		Secundário	78	21,81	10,643	1	46		
		3º CEB+Secund.	64	23,94	9,772	6	50		
		Total	447	21,58	10,734	0	52		
	Despersonalização	Pré-escolar	47	1,72	2,857	0	14	2,398	0,037*
		1º CEB	51	2,00	3,516	0	14		
		2º CEB	124	2,35	3,211	0	15		
		3ª CEB	83	2,71	3,974	0	21		
		Secundário	78	2,55	3,364	0	20		
		3º CEB+Secund.	64	3,73	3,755	0	15		
		Total	447	2,54	3,499	0	21		
	Realização pessoal	Pré-escolar	47	36,85	8,630	15	48	4,717	0,000***
		1º CEB	51	36,22	8,486	7	48		
		2º CEB	124	33,92	9,428	6	48		
		3ª CEB	83	34,78	7,280	10	48		
		Secundário	78	31,88	8,993	11	48		
		3º CEB+Secund.	64	30,47	9,238	4	48		
		Total	447	33,80	8,950	4	48		
SSA	SSA - amigos	Pré-escolar	47	23,00	3,539	14	28	0,338	0,890 NS
		1º CEB	51	22,73	3,311	13	28		
		2º CEB	124	22,81	3,247	9	28		
		3ª CEB	83	23,34	3,667	7	28		
		Secundário	78	23,12	3,291	12	28		
		3º CEB+Secund.	64	23,08	3,020	9	28		
		Total	447	23,01	3,332	7	28		
	SSA - família	Pré-escolar	47	28,04	3,381	21	32	0,340	0,888 NS
		1º CEB	51	27,65	4,471	13	32		
		2º CEB	124	27,72	4,117	15	32		
		3ª CEB	83	27,89	4,039	18	32		
		Secundário	78	27,51	4,285	16	32		
		3º CEB+Secund.	64	28,30	3,481	20	32		
		Total	447	27,82	4,005	13	32		
	SSA - outros	Pré-escolar	47	25,06	3,460	16	32	0,713	0,614 NS
		1º CEB	51	25,00	3,704	16	32		
		2º CEB	124	24,33	3,041	11	32		
		3ª CEB	83	24,47	4,165	11	32		
		Secundário	78	24,51	3,621	15	32		
		3º CEB+Secund.	64	25,11	3,362	16	32		
		Total	447	24,65	3,532	11	32		

Na Tabela 66 comparamos as variáveis em estudo em função da intenção de mudança de escola. Assim, podemos observar que existem diferenças significativas entre o sentimento de realização pessoal e a intenção de mudar de escola, ou seja, quanto mais realizado o professor se sente, menos vontade tem de mudar de estabelecimento de ensino. Nas outras duas dimensões do burnout não se verificam diferenças significativas. Podemos, no entanto, mencionar que os professores que se sentam mais exaustos e com níveis mais elevados de

despersonalização são os que mencionam mais a intenção de mudar de escola. Este aspecto pode ser explicado fazendo referência a Newman e Newman (1999, in Seco, 2002) que defendem que o espírito de amizade em contexto de trabalho pode ajudar a compensar as suas múltiplas exigências e dificuldades. Estes autores sugerem que, se o professor se sente realizado pessoal e profissionalmente, é porque também sente esse apoio por parte das pessoas com quem trabalha, logo revela menos vontade de alterar esse contexto de trabalho, mudando de estabelecimento de ensino. Em relação ao suporte social, não se destaca qualquer diferença significativa face às três dimensões. Todavia, é observável que os professores que percebem um maior suporte social, seja dos amigos, da família ou de outros, são os que revelam menos intenção de mudar de escola.

Tabela 66 – Distribuição da amostra pelas variáveis em função da intenção de mudança de escola

Escala		Mudava de escola?	N	Média	Desvio Padrão	t	P
MBI	Exaustão emocional	Sim	85	22,78	11,469	1,570	0,117 NS
		Não	344	20,78	10,275		
	Despersonalização	Sim	85	3,11	3,991	1,602	0,112 NS
		Não	344	2,35	3,337		
	Realização pessoal	Sim	85	32,08	9,788	-2,118	0,035*
		Não	344	34,39	8,803		
SSA	SSA - amigos	Sim	85	22,87	3,598	-0,578	0,564 NS
		Não	344	23,12	3,128		
	SSA - família	Sim	85	27,73	4,258	-0,339	0,735 NS
		Não	344	27,90	3,883		
	SSA - outros	Sim	85	24,32	3,968	-1,195	0,235 NS
		Não	344	24,88	3,338		

Na Tabela 67 apresentamos a comparação entre os professores que mudavam de profissão se tivessem oportunidade para o fazer, em relação às variáveis em estudo. Verificamos que relativamente ao nível do burnout se verifica a existência de diferenças significativas nas dimensões exaustão emocional e despersonalização, sendo os professores que se sentem mais exaustos e com níveis mais elevados de despersonalização os que manifestam mais desejo de mudar de profissão. Este resultado vai de encontro à literatura, no sentido de quanto menor a satisfação com o trabalho, maior o desejo de abandonar a profissão. Seco (2002) defende que, não existindo princípios universais para a explicação do bem-estar profissional, se pode considerar que ele depende das características do indivíduo, da organização em que está inserido, bem como do trabalho que desempenha. Neste sentido, os professores que se apresentam mais cansados e distantes face ao ensino, é previsível que sejam os que manifestam maior desejo de abandonar a profissão. Na dimensão realização pessoal não se verificam diferenças significativas, mas podemos referir que, como era

previsível, os professores que se sentem mais realizados são os que manifestam menor intenção de abandonar o ensino. Também em relação ao suporte social são observáveis diferenças significativas em duas dimensões. Assim, quanto mais os professores percebem o apoio dos amigos e de outros, menos vontade revelam de mudar de profissão. Este resultado vai de encontro à revisão bibliográfica efectuada no Capítulo 2, que sugere a importância do sistema de suporte social na protecção do burnout e dos efeitos do stress na vida e no trabalho, levando a que os professores, mesmo em situação de maior conflito, se sintam mais protegidos e manifestem menor vontade de abandonar o ensino. Evocando as funções do suporte social propostas por Pines e Aronson (1981), já referidas no Capítulo 2, relembramos que foi a “partilha da realidade social” a que revelou maior correlação com o burnout, sugerindo que, mais do que o suporte da família, parece ser mais valorizado, no contexto profissional, o suporte dos amigos e dos outros, nos quais podem ser incluídos os colegas de trabalho e os alunos, contribuindo para a vontade de se manterem na profissão. Na dimensão relativa ao suporte social da família não se verificam diferenças significativas, mas acrescentamos que os dados também vão no sentido de, quanto maior o apoio, menos vontade demonstram de abandonar a docência.

Tabela 67 – Distribuição da amostra pelas variáveis em função da intenção de mudança de profissão

	Escalas	Mudava de profissão?	N	Média	Desvio Padrão	t	P
MBI	Exaustão emocional	Sim	157	26,46	11,228	7,090	0,000***
		Não	268	18,87	9,596		
	Despersonalização	Sim	157	3,24	3,888	2,860	0,005**
		Não	268	2,18	3,242		
	Realização pessoal	Sim	157	33,44	8,391	-1,121	0,263 NS
		Não	268	34,44	9,112		
SSA	SSA - amigos	Sim	157	22,60	3,772	-2,123	0,034*
		Não	268	23,32	3,106		
	SSA - família	Sim	157	27,58	4,307	-1,027	0,305 NS
		Não	268	27,99	3,807		
	SSA - outros	Sim	157	23,99	4,075	-2,657	0,008**
		Não	268	25,00	3,176		

Em síntese, podemos concluir que existe uma relação significativa entre a dimensão despersonalização e o sexo, sendo os homens que apresentam níveis mais elevados de despersonalização. Curiosamente são os professores mais novos e os que leccionam o ensino pré-escolar que apresentam níveis mais elevados de realização pessoal. Os professores que leccionam em simultaneamente dois ciclos de ensino apresentam níveis mais significativos de despersonalização. Em relação à intenção de mudar de escola ou de profissão, verificamos que são os professores que se sentem menos realizados pessoalmente que manifestam maior desejo de mudar de estabelecimento de ensino e, os professores que apresentam níveis mais

elevados de exaustão e despersonalização são os que revelam maior intenção de mudar de profissão se tivessem oportunidade para o fazer. Relativamente ao papel do suporte social, observamos que tem uma relação negativa com a intenção de mudar de profissão, indicando que os professores que menos manifestam essa vontade são os que têm maior suporte social dos amigos e dos outros.

Terminada a análise comparativa, apresentamos seguidamente a análise correlacional.

4.3. Análise correlacional

Debruçamo-nos agora sobre as correlações existentes entre o burnout, a percepção de suporte social e algumas variáveis demográficas. Apresentamos em todos os quadros o valor do R de Pearson (que designamos por R) e a significância estatística (designada por Sig).

No que se refere à correlação entre as variáveis estudadas e a idade (Tabela 68), encontramos uma correlação negativa significativa entre a idade a dimensão realização pessoal do burnout. Este resultado indica que quanto maior a idade, menor é o sentimento de realização pessoal, ou seja, são os professores mais velhos que se sentem menos realizados. Este aspecto que, como já referimos, não é unânime a todos os estudos, no entanto, é concordante com o estudo de Van Horn e colaboradores (1999), sugerindo que as mudanças ao nível dos sistemas educativos deixam os professores mais velhos mais inseguros, com a sensação de incompetência e, consequente, diminuição do sentimento de realização pessoal. Em relação às outras dimensões do burnout, apesar de não existir uma relação significativa, podemos concluir que há uma tendência, para uma correlação inversa entre a exaustão emocional e a idade, isto é, quanto menor é a idade, maior é a propensão para a exaustão, logo, são os professores mais novos que revelam maiores níveis de exaustão. Este resultado é concordante com a literatura, Maslach e Jackson (1981) verificaram que os professores mais novos apresentavam níveis mais elevados de burnout, com altos níveis de exaustão emocional, apontando que as exigências e investimento no início da carreira levam os professores a sentirem-se mais cansados. Quanto à dimensão despersonalização, a correlação é no sentido positivo, indicando que quanto mais velhos os professores, maior tendência demonstram para a despersonalização. De acordo com a revisão bibliográfica efectuada no Capítulo 2, seriam os indivíduos mais velhos que se sentiriam mais preparados para lidar com as dificuldades, mais seguros e menos vulneráveis à hostilidade, irritabilidade e distanciamento afectivo para com os seus colegas e alunos. O nosso resultado talvez possa ser justificado pelo período actual por que estão a passar os professores, em que as reformas educativas com as quais eles parecem discordar, lhes imprime um desinvestimento na profissão que, segundo Maslach (2006), se caracteriza por os professores continuarem a desempenhar as suas tarefas, mas

reduzindo a sua performance ao mínimo, diminuindo assim, a qualidade do seu desempenho profissional. A observação dos resultados obtidos para a escala do suporte social aponta para a existência de correlações significativas negativas entre as suas três dimensões e a idade. Desta forma, podemos concluir que são os professores mais novos os que sentem maior suporte social por parte dos amigos, da família e dos outros, suporte que vai sendo menos sentido com o avanço na idade. Como já referimos, os professores mais novos encontram-se mais disponíveis para interações sociais, aspecto que vai diminuindo com idade e que leva a que os professores mais velhos mantenham um círculo mais restrito de relações, que poderá ter efeitos no suporte social. Em relação ao grau de satisfação e motivação profissional no momento actual, estas variáveis relacionam-se negativa e significativamente com a idade. Assim, podemos afirmar que também são os professores mais novos que se sentem mais satisfeitos e mais motivados com o seu trabalho no momento actual e que com a idade os professores se vão sentindo mais insatisfeitos e desmotivados profissionalmente. Novamente podemos tentar explicar este resultado através do actual momento de grandes reformas educativas, pois, como referimos no Capítulo 1, a literatura indica uma tendência para a satisfação profissional aumentar com a idade. Relembramos também que o estudo de Prick (1989, in Jesus, 2000) encontrou uma relação em forma de U entre a satisfação profissional e a idade, sugerindo que, até aos 50 anos havia um decréscimo da satisfação profissional, parecendo ser este também o cenário da nossa amostra. Relativamente à motivação profissional, os resultados são mais consensuais, indo de encontro à literatura, em que vários estudos realizados apontam para uma diminuição da motivação e do investimento profissional com a idade. Verificamos também a existência de uma relação negativa e significativa entre o grau de conflito e a idade, revelando que quanto mais novos são os professores, maior é o grau de conflito que sentem em conciliar a sua vida profissional com a sua vida pessoal e familiar. Este aspecto pode ser explicado partindo da observação de Trigo-Santos (1996), que referiu que os professores mais novos e em início de carreira eram os que tinham uma carga horária maior. Considerando que o ritmo de vida que o indivíduo tem apresenta repercussões na sua vida familiar e social, se o professor tem menos tempo disponível, é previsível que tenha maior conflito em gerir o seu tempo disponível pelas diversas esferas da sua vida. Não foi encontrada relação entre a motivação no início da profissão e a idade. Contudo, os resultados parecem sugerir que os professores mais velhos apresentavam níveis de motivação mais elevados quando começaram a trabalhar.

Tabela 68 – Correlação entre as variáveis em estudo e a idade

Variáveis		Idade
MBI	Exaustão emocional	R
		Sig. (2-tailed)
	Despersonalização	R
		Sig. (2-tailed)
	Realização pessoal	R
		Sig. (2-tailed)
SSA	SSA - amigos	R
		Sig. (2-tailed)
	SSA - família	R
		Sig. (2-tailed)
	SSA - outros	R
		Sig. (2-tailed)
Grau de Satisfação no Momento Actual		R
		Sig. (2-tailed)
Grau de Motivação no Momento Actual		R
		Sig. (2-tailed)
Grau de Motivação no Início da Profissão		R
		Sig. (2-tailed)
Grau de conflito		R
		Sig. (2-tailed)

Analisando a correlação entre as variáveis em estudo e os anos de serviço (Tabela 69), podemos observar que os resultados são similares aos observados na relação com a idade. Contudo, podemos verificar que enquanto a idade apresentava uma relação significativa com a realização pessoal, neste caso não se verificam quaisquer relações significativas com nenhuma das dimensões do burnout. Os resultados sugerem existir uma tendência para os professores com menos anos de serviço se sentirem mais exaustos e menos realizados pessoalmente, enquanto os mais velhos apresentam níveis mais elevados de despersonalização. Em relação ao suporte social, tal como acontecia com a idade, aqui também se verifica uma relação significativa negativa com todas as dimensões do suporte social, indicando que são os professores em início de carreira que se sentem mais apoiados socialmente. Também se observam relações significativas negativas entre os graus de satisfação e motivação no momento actual com os anos de serviço, levando a concluir que os professores no início da carreira são os que se sentem mais satisfeitos e motivados com a sua profissão. Não se verifica relação entre a motivação no início da profissão e os anos de serviço, embora, tal como se tinha observado com a idade, também parecem ser os professores no final de carreira que apresentaram níveis mais elevados de motivação no seu início de carreira. Em relação ao grau de conflito, verificou-se a existência de uma relação significativa negativa com os anos de serviço, indicando que os professores no início de

carreira são os que apresentam maior dificuldade de conciliação das suas vidas familiar e profissional.

Tabela 69 – Correlação entre as variáveis do estudo e os anos de serviço

Variáveis		Anos de serviço
MBI	Exaustão emocional	R
		-0,025
	Sig. (2-tailed)	0,601
	Despersonalização	R
		0,016
SSA	Sig. (2-tailed)	0,734
	Realização pessoal	R
		-0,098
	Sig. (2-tailed)	0,041
SSA	SSA - amigos	R
		-0,182**
	Sig. (2-tailed)	0,000
	SSA - família	R
		-0,169**
Grau de Satisfação no Momento Actual	Sig. (2-tailed)	0,000
	SSA - outros	R
		-0,170**
	Sig. (2-tailed)	0,000
Grau de Satisfação no Momento Actual	R	-0,136**
	Sig. (2-tailed)	0,004
Grau de Motivação no Momento Actual	R	-0,096*
	Sig. (2-tailed)	0,048
Grau de Motivação no Início da Profissão	R	0,122
	Sig. (2-tailed)	0,012
Grau de conflito	R	-0,139**
	Sig. (2-tailed)	0,004

Analisando a relação entre os graus de satisfação, de motivação e de conflito com o trabalho, e as variáveis em estudo (Tabela 70), verificamos que existem correlações significativas entre todas as dimensões do burnout e os graus de satisfação e de motivação no momento actual, levando a concluir que são os professores que se sentem mais insatisfeitos e desmotivados, que apresentam níveis mais altos de exaustão emocional. Os professores mais satisfeitos e motivados apresentam níveis mais baixos de despersonalização e sentem-se mais realizados pessoalmente. Estes resultados confirmam a literatura que defende a tendência da satisfação no trabalho se relacionar de forma negativa com a exaustão emocional e despersonalização e de forma positiva com a realização pessoal (Maslach & Schaufeli, 1993). Também se verifica uma relação significativa entre a dimensão despersonalização e o grau de conflito, indicando que os professores que se sentem mais frios e distantes são os que revelam mais conflito na conciliação da vida profissional com a sua vida pessoal e familiar. Não foram encontradas relações entre o grau de conflito e outras dimensões do burnout, nem qualquer relação entre o burnout e o grau de motivação no início da profissão. A análise das dimensões do suporte social indica que todas as dimensões se relacionam positiva e significativamente com o grau de satisfação actual, ou seja, os professores mais satisfeitos são os que têm uma

maior percepção do suporte prestado pelos amigos, familiares e outros. Este resultado é condizente com a literatura que salienta o papel do suporte social no bem-estar e na satisfação profissional dos indivíduos. Em relação à motivação actual, verifica-se uma relação positiva com o suporte social dos amigos e da família, não sendo significativo o suporte prestado pelos outros. A motivação no início da carreira só apresenta uma relação positiva e significativa com o suporte social da família, parecendo indicar que a família foi o grande apoio dos nossos professores no início da sua carreira. Não se verificaram quaisquer relações entre o suporte social e o grau de conflito. No entanto, os resultados parecem indicar que quanto maior o suporte social dos amigos e dos outros, menos o grau de conflito, enquanto que quanto maior o suporte da família, maior o grau de conflito. Esta tendência talvez possa ser explicada pelas diferentes funções do suporte social, já focadas no Capítulo 2, sendo o suporte proporcionado pelos amigos, e pelos outros em geral, percebidos pelos nossos professores como mais capazes de lhes transmitir tranquilidade e segurança. Segundo Elloy e colaboradores (2001), diferentes fontes de suporte social apresentam diferentes efeitos no indivíduo, e neste caso a família parece causar mais conflito do que suporte aos nossos professores, provavelmente pela dificuldade que eles apresentam, em particular os professores mais novos, em conciliar a sua vida familiar e profissional.

Tabela 70 – Correlação entre as variáveis do estudo e a satisfação, motivação e conflito com o trabalho

	Variáveis		Grau de Satisfação Actual	Grau de Motivação Actual	Grau de Motivação Início	Grau de conflito
MBI	Exaustão emocional	R	-0,406**	-0,489**	-0,085	0,410
		Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,077	0,000
	Despersonalização	R	-0,250**	-0,302**	-0,012	0,154**
		Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,800	0,001
	Realização pessoal	R	0,251**	0,216**	0,010	-0,088
		Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,836	0,061
SSA	SSA - amigos	R	0,182**	0,188**	0,065	-0,004
		Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,179	0,926
	SSA - família	R	0,117*	0,094*	0,156**	0,034
		Sig. (2-tailed)	0,014	0,049	0,001	0,473
	SSA - outros	R	0,202**	0,168	0,085	-0,044
		Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,078	0,350

Por último analisamos a relação entre o burnout e a percepção de suporte social (Tabela 71), concluindo que a dimensão despersonalização do burnout se relaciona negativamente e de forma significativa com todas as dimensões do suporte social, indicando que quanto maior for a percepção de suporte social, menos os professores se sentem cínicos e emocionalmente distantes dos seus colegas e alunos. Também se verifica que a realização

peçoal se relaciona de forma positiva e significativa com todas as dimensões do suporte social, revelando que quanto maior o suporte social percebido, mais os professores se sentem realizados pessoalmente. Estas conclusões são condizentes com a literatura, já referida anteriormente e que reforçamos referenciando, novamente, Elloy e colaboradores (2001), que verificou que existia grande relação entre o apoio dos pares e baixos níveis de burnout. Não se verifica relação entre a exaustão emocional e o suporte social. No entanto, os valores, sendo negativos, denotam uma tendência para uma relação inversa entre estas variáveis, sugerindo que quanto menor o suporte social, maior a tendência para a exaustão emocional.

Tabela 71 – Correlação entre o burnout e a percepção de suporte social

MBI		SSA		
		SSA - amigos	SSA - família	SSA - outros
Exaustão Emocional	R	-0,085	-0,007	-0,071
	Sig. (2-tailed)	0,072	0,886	0,131
Despersonalização	R	-0,161**	-0,123**	-0,109*
	Sig. (2-tailed)	0,001	0,009	0,021
Realização Pessoal	R	0,211**	0,212**	0,272**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000

Em síntese, podemos salientar que são os professores mais velhos que apresentam níveis mais baixos de realização pessoal. Verificamos também uma tendência para os professores mais novos revelarem maiores níveis de exaustão. Os professores mais novos e em início da carreira são os que sentem maior suporte social por parte dos amigos, da família e dos outros, suporte que vai sendo menos sentido com o avanço na idade e na carreira profissional. Em relação ao grau de satisfação e motivação profissional no momento actual, observamos que também são os professores mais novos e os que se encontram no início da carreira, os que se sentem mais satisfeitos e mais motivados com o seu trabalho no momento actual, pois com a idade, os professores vão-se sentindo mais insatisfeitos e desmotivados profissionalmente. Verificamos também que os professores mais novos e os que estão a iniciar a carreira são os que revelam maior grau de conflito na conciliação da sua vida profissional com a sua vida pessoal e familiar. Em termos de motivação actual, verifica-se uma relação positiva com o suporte social dos amigos e da família, não sendo significativo o suporte prestado pelos outros. Já o suporte prestado pela família parece ter sido o principal apoio dos nossos professores no início da sua carreira. Por último concluimos que quanto maior for a percepção de suporte social, menos os professores se sentem irritáveis e emocionalmente distantes dos seus colegas e alunos.

Terminada a apresentação e discussão dos resultados, avançamos para as considerações finais deste trabalho, sob a forma de conclusões.

Conclusões

O que vai fazer para melhorar a escola?
(in Público, 10-09-2008)

*Nada, pois não consigo descontaminar
a escola do Governo!*

**Paulo Carvalho, 38 anos,
professor de Educação Visual e Tecnológica, 2.ºCEB**

*O que faço todos os anos. Sou professor a 100%.
Estou sempre disponível para as solicitações dos alunos e da escola.*
Artur Jorge Carvalho, 41 anos, professor do 1.º ciclo

Nos nossos dias, cada vez mais os investigadores vêm apontando a importância de uma relação de ajustamento entre os indivíduos e os seus contextos de trabalho, contribuindo este ajustamento para o sucesso individual e organizacional (Seco, 2002). De facto, o trabalho desempenha um papel fundamental na vida do indivíduo, sendo o local onde passa mais horas úteis do seu dia. Neste sentido, o indivíduo ao sentir-se bem na sua profissão, e ao estar rodeado de pessoas que lhe dão apoio, sente satisfação com o seu trabalho e melhora a sua qualidade de vida. Assim, pensar a relação entre o indivíduo e o local de trabalho é pensar na sua satisfação e motivação profissionais, é pensar nas estratégias que utiliza para lidar com as situações geradoras de stress e conflito, é pensar nos factores protectores das consequências dessas situações.

A evolução do universo profissional dos professores nos últimos anos concedeu-lhes cada vez mais pertinência de estudo. Por isso esta investigação centra-se nesta profissão e na forma como ela se relaciona com “a mais insidiosa e trágica consequência do stress no trabalho”, o burnout (Fidalgo de Freitas, 1999, p.101).

No enquadramento teórico do nosso trabalho procuramos pensar no que é, e no que foi, ser professor, tentando ainda perceber a relação da profissão docente com o burnout e contextualizá-la à luz das teorias mais reconhecidas sobre o tema. Assim, verificamos que a profissão docente é considerada por vários autores, nomeadamente Kyriacou e Sutcliffe (1979, in Mota-Cardoso et al., 2002) como sendo altamente stressante e desencadeadora de afectos negativos (como raiva e depressão) habitualmente associados a mudanças fisiológicas potencialmente patogénicas. Na verdade, a escola obriga o professor a deparar-se constantemente com situações desagradáveis e problemáticas, exigindo-lhe muitas vezes uma resposta rápida e eficaz. Quando isto não acontece, o professor vai começando a sentir-se desmotivado e insatisfeito com a sua profissão e com o seu desempenho. Este mal-estar pode conduzir a reacções emocionais negativas que, por sua vez, impedem ainda mais o professor de lidar eficazmente com os desafios que a profissão lhe coloca (Rijo, 1999). Estes comportamentos surgem não só associados ao facto de os professores se sentirem impotentes face às perturbações de comportamento exibidas por alguns dos seus alunos ou às dificuldades que estes revelam ao nível da aprendizagem (Seabra-Santos, 2002), mas essencialmente, como resultado de outros factores não directamente ligados à actividade lectiva, como concluímos na revisão da literatura efectuada. Segundo a teoria de Herzberg, a satisfação profissional dos professores deriva de factores relacionados com a docência em si, enquanto o seu descontentamento está associado às condições sociopolíticas do trabalho. Este aspecto parece ir de encontro ao defendido por Maslach e Leiter (1997), ao considerarem o burnout

não como um problema das próprias pessoas, mas um problema do ambiente social dos locais nos quais as pessoas trabalham, constituindo um barómetro da disfunção social de uma organização (neste caso, a organização escola ou a organização sistema de ensino).

Verificamos também que o professor, enquanto pessoa, vai sofrendo transformações ao longo da sua vida. A Psicologia pode explicar (com base na Psicologia do adulto) algumas dessas modificações que podem acontecer na relação do indivíduo com o trabalho, desde a passagem da idade adulta jovem (que é quando os professores iniciam a sua carreira) para a meia-idade, altura que normalmente coincide com a aposentação. Contudo, os resultados observados na literatura recolhida, nomeadamente em relação ao género, idade, estado civil, não parecem ser conclusivos relativamente ao burnout e às características individuais das pessoas, indicando que, mais do que estas características, outros factores parecem contribuir para explicação da experiência de burnout. Para Ramos (1999), o significado que o professor atribui à escola e ao “ser professor”, tem muita influência na forma como ele se vai sentir. Se o professor encara a sua profissão de uma forma apaixonada, como uma vocação e forma de realização pessoal, havendo uma forte ligação afectiva “mundo-trabalho”, então, as situações de stress serão muito valorizadas, no limite, como sofrimento. Ao contrário, o professor que vê a sua profissão como uma mera ocupação profissional, encara os acontecimentos de stress específicos da escola e do “ser professor”, no limite, com indiferença. Desta forma percebemos que os profissionais mais empenhados e que entram na profissão com ideais mais elevados e maior motivação e investimento pessoal são os que estão mais predispostos a experienciarem burnout.

Neste trabalho definimos como objectivos conhecer o nível de burnout em professores que leccionam em diferentes ciclos de ensino, tentando também verificar se existe uma relação entre burnout e percepção de suporte social, bem como se existem diferenças no burnout e na percepção de suporte social em função do ciclo de ensino e de características sociodemográficas. Os resultados obtidos permitiram-nos concluir que os professores mais satisfeitos e motivados são os que se sentam mais realizados profissionalmente e que se sentem mais próximos e envolvidos com os seus alunos e colegas de trabalho. Em contrapartida, os professores mais insatisfeitos e desmotivados foram os que apresentaram níveis mais elevados de exaustão emocional. Este resultado é condizente com a literatura que relaciona a satisfação no trabalho de forma negativa com a exaustão emocional e despersonalização, e de forma positiva com a realização pessoal (Maslach & Schaufeli, 1993). Também para Friesen e Sarros (1989), o stress e a satisfação no trabalho são os maiores preditores da exaustão emocional nos professores. Para estes autores, apenas a dimensão exaustão emocional se correlaciona significativamente com o burnout, sugerindo que as

dimensões despersonalização e falta de realização pessoal possam estar mais relacionadas com outros factores extra trabalho, do que com o stress profissional ou com as estratégias de coping utilizadas.

Estudamos ainda a percepção do suporte social pelos professores e a sua relação com o burnout. Verificamos que, em Portugal, a grande mobilidade geográfica, resultado do sistema de colocações, conduz, muitas vezes, a um distanciamento frequente e, por vezes prolongado, do professor face ao apoio social que a família lhe pode proporcionar, o que pode ter reflexos negativos na satisfação com a sua vida em geral (Seco, 2002). Este aspecto levou Neto e Barros (1992) a realçar a natureza solitária da actividade docente, no sentido de que cada professor se encontra sozinho perante as suas responsabilidades e deveres profissionais.

Na revisão da literatura verificamos que o suporte social tem um efeito positivo e directo (ou de amortecimento) sobre o burnout, independentemente de mudar ou não os níveis de stress sentidos. De entre as funções do suporte social, as mais destacadas foram o “ouvir” e “suporte emocional”, havendo uma forte correlação com a “partilha da realidade social” (Pines e Aronson, 1981), indicando que quanto mais as pessoas estão em burnout, mais importante é para elas ter alguém que partilhe a sua visão do mundo. Os resultados da nossa investigação revelaram a existência de uma ligação forte entre professores, que parecem sentir-se muito apoiados pelos seus colegas. Este resultado vai ao encontro das conclusões do relatório de Braga da Cruz e colaboradores (1988) que consideraram os professores como um grupo de elevada coesão interna, para a qual contribui o recíproco relacionamento entre colegas.

Este aspecto pode contribuir para a actual insatisfação dos professores face a uma das medidas introduzidas pela equipa governativa em funções, a figura do professor titular. Se até agora havia a sensação de uma igualdade absoluta em termos hierárquicos entre pares, com a criação desta figura esse princípio deixou de ser uma realidade. Comparando os resultados obtidos no nosso estudo, com os obtidos por Braga da Cruz no seu relatório sobre a profissão docente em 1988, verificamos que actualmente são os professores mais velhos que se mostram mais insatisfeitos com a profissão, enquanto há vinte anos atrás eram os mais novos que manifestavam um maior desejo de abandonar a profissão. Contudo, na análise dos nossos resultados podemos concluir que a maioria dos nossos professores não manifesta intenção de abandonar a profissão (embora revele que claramente estava mais motivado quando começou a leccionar), encontrando-se relativamente satisfeitos e motivados com a sua profissão no momento actual.

De acordo com as hipóteses previamente formuladas, e centrando-nos na **primeira hipótese** (os professores que leccionam em ciclos mais baixos de ensino experienciam níveis

mais baixos de burnout), verificamos que foi confirmada, uma vez que são os professores que leccionam o ensino pré-escolar aqueles que apresentam níveis mais elevados e significativos de realização pessoal. Apesar de não apresentarem diferenças significativas, observamos na nossa amostra que são os professores que leccionam o ciclo mais elevado de ensino (ensino secundário) que se apresentam emocionalmente mais exaustos, com valores mais elevados de despersonalização e com um menor sentimento de realização pessoal. Ainda relacionado com o ciclo de ensino leccionado, concluímos que, mais do que o ciclo de ensino leccionado, o aspecto que parece ter mais influência nos professores é o facto de leccionarem em mais do que um ciclo de ensino simultaneamente. Desta forma, os professores que leccionavam simultaneamente o 3º CEB e Secundário foram os que apresentaram valores mais elevados e significativos de despersonalização, em relação aos seus colegas que leccionavam apenas um ciclo de ensino.

Relativamente à **segunda hipótese** (os professores mais novos e com menos anos de serviço apresentam níveis mais elevados de burnout) esta não foi confirmada. A literatura (ex: Maslach & Jackson, 1981; Maslach et al., 2001) indica que os professores mais novos e os profissionais em geral em início de carreira são os que apresentariam valores mais elevados de burnout, justificado pelo facto de entrarem na profissão com expectativas elevadas e muito motivados. Na realidade, verificamos que os professores mais novos e em início de carreira foram os que se mostraram mais realizados pessoalmente e com menor nível de despersonalização. Os resultados permitiram-nos constatar que são os professores que se encontram na faixa etária dos 36 aos 50 anos que se apresentam mais exaustos, mais irritáveis e se sentem mais distantes das pessoas com quem trabalham diariamente. Curiosamente, podemos, salientar que, quando correlacionamos o burnout e os anos de serviço, apesar de não encontrarmos uma relação significativa entre as duas variáveis, os resultados sugerem que serão os professores com menos anos de serviço que revelam mais tendência para a exaustão, para baixos sentimentos de realização pessoal e para a despersonalização, indo de encontro à literatura. Esta discrepância entre resultados pode ser explicada pelo facto de termos estabelecido categorias da faixa etária que enviesaram os nossos resultados, enquanto a correlação pode ser uma análise mais fina e discriminante.

Quanto à **terceira hipótese** (os professores do sexo feminino obtêm maiores níveis de burnout) verificamos que não foi confirmada. Os resultados da nossa amostra indicaram que os professores do sexo masculino apresentavam níveis significativos de despersonalização em comparação com as suas colegas do sexo feminino, aspecto que é coincidente com a literatura (Maslach & Jackson, 1981) e com os estudos portugueses realizados por Gomes (2006),

Marques Pinto e colaboradores (2000, 2003, 2005) e Mota-Cardoso e colaboradores (2002), apresentando também níveis mais baixos de realização pessoal.

Em relação à **quarta hipótese** (existe uma correlação significativa entre os níveis de burnout experienciados e o nível de satisfação no trabalho), verificamos que foi confirmada. Encontramos relações significativas entre a satisfação profissional e as três dimensões do burnout. A correlação encontrada sugere que, quanto maior a satisfação no trabalho, menores os níveis de exaustão emocional e de despersonalização e maior o sentimento de realização pessoal. Este resultado é condizente com a literatura já referenciada anteriormente, nomeadamente por Maslach (1998) e por Maslach e Schaufeli (1993).

A nossa última hipótese, a **quinta hipótese** (existe uma correlação significativa entre os níveis de burnout experienciados e a percepção de suporte social) também foi confirmada, havendo uma relação significativa entre as dimensões despersonalização/realização pessoal e os três tipos de suporte social (amigos, família e dos outros em geral). Esta relação demonstra que quanto maior o suporte social sentido, menor a despersonalização e maior o sentimento de realização pessoal. Não encontramos uma relação significativa entre o suporte social e a dimensão exaustão emocional. Contudo, os resultados observados revelam uma tendência para o suporte social ter efeitos positivos sobre esta dimensão, contribuindo para a sua diminuição. Estes resultados são também suportados pela literatura.

Parece-nos ainda interessante salientar que encontramos uma correlação significativa entre a motivação profissional e as três dimensões do burnout, sugerindo que quanto mais motivados estão os nossos professores, mais baixos são os níveis de exaustão emocional e despersonalização e maior o sentimento de realização pessoal. Esta motivação apresentou uma relação significativa com o suporte prestado pelos amigos e pela família, indo ao encontro do defendido por vários autores sobre a importância do suporte social. Verificamos ainda que os professores que se encontram mais cansados e mais distantes da sua profissão foram os que revelaram maior desejo e intenção de abandonar a profissão.

De um modo geral, os nossos resultados permitiram-nos então concluir que os professores inquiridos encontram-se emocionalmente exaustos, mas não se encontram em burnout, pois apresentam alta realização pessoal e baixa despersonalização. Os professores mais experientes apresentam níveis mais baixos de realização pessoal, enquanto os professores mais novos revelam maiores níveis de exaustão e maior grau de conflito na conciliação da sua vida profissional com a sua vida pessoal e familiar. Por fim, os professores mais novos sentem maior suporte social por parte dos amigos, da família e dos outros, diminuindo este suporte com a idade e anos de serviço.

Apesar de termos inquirido 450 professores, os resultados obtidos não podem ser generalizados, pois reconhecemos algumas limitações ao estudo que efectuamos. Começamos por referir o método de recolha dos questionários. Como a recolha foi efectuada de forma informal e realizada pelos próprios professores aos seus colegas, presumivelmente, por uma tentativa de maior anonimato, muitos professores não preencheram alguns campos do questionário, tornando impossível avaliar a relação entre o burnout e alguns aspectos profissionais, nomeadamente, o grupo de ensino e cargos desempenhados. Uma outra limitação prende-se com a nossa opção de avaliação do burnout. Como referem Maslach e Schaufeli (1993) o burnout é uma síndrome socialmente bem aceite, com um estigma social mínimo, mas que é muito confundido com stress profissional. A escolha de um instrumento que avaliasse a percepção de stress traria, provavelmente, resultados mais indicativos do actual estado dos professores portugueses, sendo talvez mais minuciosa e discriminativa do que o estado limite do burnout. Consideramos ainda que teria sido interessante a repetição da passagem deste questionário após a entrada em vigor do novo estatuto da carreira docente. A nossa recolha de dados foi realizada no início da introdução de novas medidas (em 2006/07), vigorando apenas a introdução das 35 horas semanais na escola e as aulas de substituição. As novas normas de avaliação, que geraram a maior polémica junto da classe docente, só tiveram início no ano lectivo seguinte e, poderiam ser responsáveis por resultados diferentes no nosso estudo. As frequentes notícias nos órgãos de comunicação social em Setembro e Outubro de 2008 dão conta de um sentimento de frustração e de desânimo entre os professores, resultado de inúmeras tarefas administrativas que impedem a adequada preparação das aulas e parecem tornar os professores reféns de critérios de avaliação de desempenho e de estatísticas de sucesso dos alunos (Leiria, 2008a; Leiria & Faria, 2008; Wong, 2008). Um estudo ainda não publicado mas divulgado na imprensa em Outubro de 2008 (Leiria, 2008b) e realizado junto de uma amostra de professores do ensino público de 11 escolas de Lisboa no ano lectivo em que foi feita a nossa investigação (em 2006), concluiu que 42% dos docentes apresentavam sintomatologia depressiva e que 27% apresentavam absentismo laboral por motivo psicológico. Não duvidamos, por isso, que se efectuássemos uma recolha de dados em 2008 iríamos encontrar níveis de burnout e de insatisfação profissional bem mais elevados.

Gostaríamos de terminar este trabalho com as palavras de Seabra-Santos (2002, p.71), que considera que a interacção com os alunos, “apesar de ser uma experiência rica, implica imprevistos vários, sendo necessário recorrer à imaginação e conseguir adaptar-se rapidamente às condições. É uma tarefa fisicamente cansativa, docemente ingrata ou arduamente atraente”.

Bibliografia

- Adali, E., Priani, M., Evagelou, H., Mougia, V., Ifanti, M. & Alevizopoulos, G. (2003). Síndrome del Quemado en el personal do enfermería psiquiátrica de hospitales griegos. *European Journal Psychiatry*, 17, 3, 161-170.
- Albar Marín, M. J. & García-Ramírez, M. (2005). Social support and emotional exhaustion among hospital nursing staff. *European Journal Psychiatry*, 19, 2, 96-106.
- Anastasi, A. (1997). *Testes Psicológicos*. São Paulo: EPU.
- Antunes, C. & Fontaine, A.M. (1995). A diferença na percepção do apoio social na adolescência: adaptação de uma escala Social Support Appraisal (SSA) de Vaux et al. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 10, 11, 115-127.
- Bakker, A.B., Schaufeli, W.B., Demerouti, E., Janssen, P.P.M., Van der Hulst, R. & Brouwer, J. (2000a). Using equity theory to examine the difference between burnout and depression. *Anxiety, Stress and Coping*, 13, 247-268.
- Bakker, A.B. & Schaufeli W.B. (2000b). Burnout contagion among Teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 2289-2308.
- Barros, J.H., Neto, F. & Barros, A.M. (1991). Nível de satisfação dos professores: Teoria e investigação. *Psychologica*, 5, 53-63.
- Beer, J. & Beer, J. (1992). Burnout and stress, depression and self-esteem of teachers. *Psychological Reports*, 71, 1331-1336.
- Braga da Cruz, M., Dias, A.R., Sanches, J.F. Ruivo, J.B., Pereira, J.C. & Tavares, J.J. (1988). A situação do professor em Portugal. *Análise Social*, XXIV, 103-104, 1187-1293.
- Brewer, E.W. & Clippard, L.F. (2002). Burnout and job satisfaction among student support services personnel. *Human Resource Development Quarterly*, 13, 2, 169-186.
- Bryant, R.M. & Constantine, M.G. (2006). Multiple Role Balance, Job Satisfaction, and Life Satisfaction in Women School Counselors. *Professional School Counselling*, 9, 4, 265-271.
- Bryman, A. & Cramer, D. (2003). *Análise de dados em ciências sociais. Introdução às técnicas utilizando o SPSS para Windows*. Oeiras: Celta Editora.
- Burke, R.J. & Greenglass, E.R. (1995). A longitudinal study of psychological burnout in teachers. *Human Relations*, 48, 2, 187-202.
- Burke, R.J. & Greenglass, E.R. (1996). Work stress, social support, psychological burnout and emotional and physical well-being among teachers. *Psychology, Health & Medicine*, 1, 2, 193-205.
- Burke, R.J., Greenglass, E.R. & Schwarzer, R. (1996). Predicting Teacher Burnout Over Time: Effects of Work Stress, Social Support, and Self-Doubts on Burnout and Consequences. *Anxiety, Stress, and Coping: An International Journal*, 9, 261-275.

- Burke, R.J. & Mikkelsen, A. (2006). Burnout among Norwegian police officers: potential antecedents and consequences. *International Journal of stress Management*, 13, 1, 64-83.
- Buunk, B. & Schaufeli, W.B. (1993). Burnout: A perspective from social comparison theory. In W.B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.). *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research* (pp.135-149). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Cano-García, F.J., Padilla-Muñoz, E.M. & Carrasco-Ortiz, M.A. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual Differences*, 38, 929-940.
- Carlotto, M.S. (2002). A síndrome de burnout e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, 7, 1, 21-29.
- Carlotto, M.S. & Câmara, S.G. (2004). Análise factorial do Maslach Burnout Inventory (MBI) em uma amostra de professores de instituições particulares. *Psicologia em Estudo*, 9, 3, 499-505.
- Carochinho, J.A. (1999). Stress Ocupacional: breves considerações sobre a validade factorial da Escala Fontes de Pressão no Emprego do OSI. In A.P. Soares, S. Araújo & S. Caíres (Org.). *Conferência Internacional "Análise Psicológica: Formas e Contextos"*, 7ª (pp.976-984) Braga: APPORT.
- Cavaco, M. H. (1993). *Ser professor em Portugal*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Corcoran, K. & Fischer, J. (2000). *Measures for Clinical Practice. A Sourcebook*. New York: The Free Press.
- Cordeiro-Alves, A. (1997). A (in)satisfação dos professores. Estudo de opiniões dos professores do ensino secundário do distrito de Bragança. In M.T. Estrela (Org.), *Viver e construir a profissão docente* (pp.81-116) Porto: Porto Editora.
- Correia, A.G. (1999). O *Burnout* nos Profissionais dos Centros de Atendimento a Toxicodependentes: Causas e Consequências. *Revista Toxicodependências*, 5, 3, 69-79.
- Cutrona, C.E. (1986). Objective determinants of perceived social support. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 2, 349-355.
- Demerouti, E., Bakker, A., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499-512.
- Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R.E. & Smith, H.L. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 2, 276-302.

- Edmonson, S. (2000). *Women and Special Educator Burnout: A Research Synthesis*. Paper presented for the Research on Women Education Annual Conference, San Antonio, Texas, EUA.
- Elloy, D.F., Terpening, W. & Kohls, J. (2001). A causal model of burnout among self-managed work team members. *The Journal of Psychology*, 135, 3, 321-334.
- Enberg, B., Stenlund, H., Sundelin, G. & Öhman, A. (2007). Work satisfaction, career preferences and unpaid household work among recently graduated health-care professionals - a gender perspective. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 21, 2, 169-177.
- Esteve, J. M. (1999). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa. (Org), *Profissão professor* (pp.93-124) Porto: Porto Editora.
- Evans, G.W. & Cohen, S. (1987). Environmental Stress. In D. Stokols, I. Altman (Eds.), *Environmental Stress. Handbook of Environmental Psychology* (pp.571-610). New York: John Wiley & Sons.
- Fagulha, T., Duarte, M.E. & Miranda, M.J. (2000). A “qualidade de vida”: uma nova dimensão psicológica? *Psychologica*, 25, 5-17.
- Fidalgo de Freitas, J. (1999). Stress e Burnout. In R. Mota Cardoso (Org.), *O Stress na Profissão Docente* (pp.99-109). Porto: Porto Editora.
- Folkman, S., Lazarus, R.S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A. & Gruen, R.J. (1986). Dynamics of a stressful encounter: cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 5, 992-1003.
- Folkman, S., Lazarus, R.S., Gruen, R.J. & DeLongis, A. (1986). Appraisal, Coping, Health Status, and Psychological Symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 3, 571-579.
- Frasquilho, M.A. (2005). Medicina, uma jornada de 24 horas? Stress e burnout em médicos: prevenção e tratamento. *Saúde Mental*, 23, 2, 89-98.
- Freudenberger, H.J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, 1, 159-165.
- Friedman, I.A. (1991). High and low burnout schools: school culture aspects of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 84, 6, 325-333.
- Friesen, D. & Sarros, J.C. (1989). Sources of burnout among educators. *Journal of Organizational Behavior*, 10, 179-188.
- Gil-Monte, P.R. & Peiró, J.M. (1997). *Desgaste Psíquico en el Trabajo: el Síndrome de Quemarse*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Gil-Monte, P.R. & Peiró, J.M. (1999). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. *Anales de Psicología*, 15, 2, 261-268.

- Glass, D.C., Macknight, J.D. & Valdimarsdottir, H. (1993). Depression, burnout and perceptions of control in hospital nurses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61, 147-155.
- Gomes, A.R. (1998). *Stress e Burnout nos Profissionais de Psicologia*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica. Braga: Universidade do Minho.
- Gomes, A.R. & Cruz, J.F. (2004). A experiência de stress e “burnout” em psicólogos portugueses: um estudo sobre as diferenças de género. *Psicologia, Investigação e Prática*, 2, 193-212.
- Gomes, A.R., Silva, M.J., Mourisco, S., Silva, S., Mota, A. & Montenegro, N. (2006). Problemas e desafios no exercício da actividade docente: um estudo sobre stress, “burnout”, saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação*, 19, 1, 67-93.
- Gonçalves, J.A. (2007). A carreira das professoras do ensino primário. In A. Nóvoa (Org), *Vidas de professores* (pp.141-170). Porto: Porto Editora.
- Greenglass, E.R., Burke, R.J. & Riksenbaum, L. (2000). Workload and burnout in nurses. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 11, 3, 211-215.
- Guevara, C.A., Henao, D.P. & Herrera, J.A. (2004). Síndrome de desgaste profissional en médicos internos y residentes. *Colombia Medica*, 35, 4, 173-178.
- Haas, J., Cook, E.F., Puopolo, A.L., Burstin, H., Clery, P. & Brennan, T. (2000). Is the Professional Satisfaction of General Internists associated with Patient Satisfaction? *Journal General Internal Medicine*, 15, 122-128.
- Haight, A.D. (2001). Burnout, chronic fatigue and prozac in the professions: the iron law of salaries. *Review of Radical Political Economics*, 33, 189-202.
- Hamilton, L. (2005). Burnout: The problem with hard work. *Dance Magazine*, 5, 5-16.
- Huberman, M. (2007). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org), *Vidas de professores* (pp.31-62). Porto: Porto Editora.
- Jenaro, C., Flores, N. & Árias, B. (2007). Burnout and coping in human service practitioners. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38, 1, 80-87.
- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Khaleque, A. & Rahman, M.A. (1987). Perceived importance of job facets and overall job satisfaction of industrial workers. *Human Relations*, 40, 7, 401-416.
- Kokkinos, C.M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229-243.

- Kossek, E. & Ozeki, C. (1998). Work-family conflict, policies, and job satisfaction relationship: a review and directions for organizational behavior-human resources research. *Journal of Applied Psychology*, 83, 2, 139-149.
- Labrador, F.J. (1992). *O Stress*. Madrid: Temas de Actualidade.
- Lackritz, J.R. (2004). Exploring *burnout* among university: incidence, performance, and demographic issues. *Teaching and Teacher Education*, 20, 713-729.
- Lambie, G.W. (2007). The contribution of ego development level to burnout in school counselors: implications for professional school counseling. *Journal of Counseling & Development*, 85, 82-88.
- Langelaan, S, Bakker, A.B., Van Doornen, L.J.P. & Schaufeli, W. (2006). Burnout and work engagement: do individual differences make a difference? *Personality and Individual Differences*, 40, 521-532.
- Lau, P.S.Y., Yuen, M.T. & Chan, R.M. C. (2005). Do demographic characteristics make a difference to burnout among Hong Kong secondary school teachers? *Social Indicators Research*, 71, 491-516.
- Lazarus, R.S. & Folkman, A. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lee, R. & Wilbur, E.R. (1985). Age, education, job tenure, salary, job characteristics and job satisfaction: a multivariate analysis. *Human Relations*, 38, 8, 781-791.
- Lee, R.L. & Ashforth, B.E. (1991). Work-unit structure and processes and job-related stressors as predictors of managerial burnout. *Journal of Applied Social Psychology*, 21, 22, 1831-1847.
- Leiria, I. (2008a). Professores: preparação das aulas trocada pelas avaliações. *Público*, 7/10/2008, p.6.
- Leiria, I. (2008b). Estudo em escolas de Lisboa revela que 42 por cento dos docentes têm sintomas depressivos. *Público*, 8/10/2008, p.10.
- Leiria, I. & Faria, N. (2008). Número de professores reformados em Setembro duplicou em relação a 2007. *Público*, 9/10/2008, p.11.
- Leiter, M.P. & Durup, J. (1994). The discriminant validity of burnout and depression: a confirmatory factor analytic study. *Anxiety, Stress and Coping*, 7, 357-373.
- Lorente, R.M.L., Montero, C.M.M., González, C.I.F., García, E.G.G., Trillo, R.O., Pendón, A.D.C. & Puche, J.L.G. (2000). El síndrome de burnout en el personal sanitario. Instrumentos de medida. *Medicina Paliativa*, 7, 3, 94-100.
- Luzuriaga, L. (198). *História da Educação e da Pedagogia*. S. Paulo: Editora Nacional.

- McManus, I.C., Keeling, A. & Paice, E. (2004). Stress, burnout and doctor' attitudes to work are determined by personality and learning style: a twelve longitudinal study of UK medical graduates. *BMC Medicine*, 2, 29, 1-12.
- Magalhães Godinho, V. (1974). *Um rumo para a educação* (2ª edição) Cadernos República. s/ cidade: Editorial República.
- Manassero Mas, M.A., Garcia, E.B., Vázquez , A.A., Ferrer, V.P., Ramis, C.P. & Gili, M.P. (2000). Análisis causal del burnout en la enseñanza. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16, 2, 173-195.
- Marín,M.J.A. & Garcia-Ramirez, M. (2005). Social support and emotional exhaustion among hospital nursing staff. *European Journal of Psychiatry*, 19, 2, 96-106.
- Marques Pinto, A. (2000). *Burnout profissional em professores portugueses: representações sociais, incidência e preditores*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia. Lisboa: F.P.C.E.U.L.
- Marques Pinto, A., Lima, M.L. & Silva, A.L. (2003) Stress profissional em professores portugueses: incidência, preditores e reacção de burnout. *Psychologica*, 33, 181-194.
- Marques Pinto, A., Lima, M.L. & Silva, A.L. (2005) Fuentes de estres, burnout y estrategias de coping en profesores portugueses. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21, 1-2, 125-143.
- Marques Teixeira, J. M. (2002). Burnout ou a síndrome da exaustão. *Saúde Mental*, IV, 2, 8-19.
- Martinussen, M., Richardsen, A.M. & Burke, R.J. (2007). Job demands, job resources, and burnout among police officers. *Journal of Criminal Justice*, 35, 3, 239-249.
- Maslach, C. (1998). A multidimensional theory of burnout. In C.L. Cooper (Ed.), *Theories of Organizational Stress* (pp. 68–85). Oxford, UK: Oxford Univ. Press.
- Maslach, C. (2006). Understanding Job Burnout. In A.M. Rossi, P.L. Perrewe & S.L. Sauter (Eds.), *Stress and quality of working life: Current perspectives in Occupational Health* (pp.37-51). Greenwich, Conneticut: Information Age Publishing.
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experience burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1985). The role of sex and family variables in burnout. *Sex Roles*, 12, 837-851.
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1986). *MBI: Maslach Burnout Inventory, Manual Research Edition*. Palo Alto, C. A.: University of California, Consulting Psychologist Press.

- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1997). *MBI: Inventário 'burnout' de Maslach, síndrome del "quemado" por estrés laboral assistencial, manual*. Madrid: TEA, Publicaciones de Psicología Aplicada.
- Maslach, C., Jackson, S.E. & Leiter, M. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual*, 3ª ed. Palo Alto, C. A.: University of California, Consulting Psychologist Press.
- Maslach, C. & Leiter, M.P. (1997). *The truth about Burnout: how organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Maslach, C. & Schaufeli, W.B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. In W.B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp.1-16), Washington, DC: Taylor & Francis.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B. & Leiter, M. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- McIntyre, T. (1982). *Factors related to burnout: a review of research*. Paper presented at the Annual International Convention of Council for Exceptional Children, Houston, Texas, EUA.
- Meier, B., Gomes, R. & Cruz, J. (1984). The construct validity of burnout. *Journal of Occupational Psychology*, 57, 211-219.
- Melo, B., Gomes, A.R. & Cruz, J. (1997). Stress ocupacional em profissionais de saúde e do ensino. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 53-72.
- Melo, B., Gomes, A.R. & Cruz, J.F. (1999). Desenvolvimento e Adaptação de um Instrumento de Avaliação Psicológica do *Burnout* para Profissionais de Psicologia. In A.P. Soares, S. Araújo, S. & S. Caíres (Org.). *Conferência Internacional "Avaliação Psicológica: Formas e Contextos" 7ª* (pp.596-603). Braga: APPORT.
- Mendes, M. (2005). *Emoções no contexto de policiamento: medo, exaustão emocional e procura de sensações, um estudo comparativo na PSP do Porto*. Dissertação de Mestrado em Criminologia. Porto: F.D.U.P.
- Ministério da Educação (2008). *Estatísticas de Educação 06/07*. Lisboa: Gabinete de Estatísticas e Planeamento da Educação (GEPE).
- Moreno-Jiménez, B., Garrosa-Hernández, E., Galvez, M., González, J.L. & Benevides-Pereira, A.M. (2002). A avaliação do burnout em professores. Comparação de instrumentos: CBBP-R e MBI-ED. *Psicologia em Estudo*, 7, 1, 11-19.
- Mota-Cardoso, R., Araújo, A. Carreira Ramos, R., Gonçalves, G. & Ramos, M. (2002). *O Stress nos Professores Portugueses – Estudo IPSSO 2000*. Porto: Porto Editora.
- Narayanan, L., Shanker, M. & Spector, P.E. (1999). Stress in the workplace a comparison of gender and occupations. *Journal of Organizational Behavior*, 20, 63-73.

- Neto, F. & Barros, J.H. (1992). Solidão nos Professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVI, 1, 1-17.
- NIOSH (2008). *National Institute for Occupational Safety and Health*. In <http://www.cdc.gov/niosh/stresswk.html>, acedido em 12/03/2008.
- Nóvoa, A. (1995). Formação profissional e formação docente. In A. Nóvoa (Cord.). *Os professores e a sua formação* (pp.15-33). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Nóvoa, A. (1999). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org), *Profissão Professor* (pp.3-34). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. & Guerra, M.P. (2004). Burnout nos profissionais de saúde mental: expectativas, auto-actualização e outras variáveis associadas. *Saúde Mental*, VI, 1, 15-25.
- Oliveira, M.Q. (2008). *Burnout e Emoções: Estudo exploratório em médicos de um hospital do Porto*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Saúde. Porto: F.P.C.E.U.P.
- Organização Internacional do Trabalho (1981). *Emploi et conditions de travail des enseignants*. Genève: Bureau International du Travail des Enseignants.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (1990). *L'Enseignant aujourd'hui. Fonctions, Statut, politiques*. Paris: OCDE.
- Pais-Ribeiro, J.L. (2005). *Introdução à Psicologia da Saúde*. Coimbra: Quarteto.
- Paúl, C. & Fonseca, A.M. (2001). *Psicossociologia da Saúde*. Lisboa: Climepsi.
- Pedro, N. & Peixoto, F. (2006). Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. *Análise Psicológica*, XXIV, 2, 247-262.
- Petty, G.C., Brewer, E.W. & Brown, B. (2005). Job Satisfaction among Employees of a Youth Development Organization. *Child & Youth Care Forum*, 34, 1, 57-73.
- Picado, L. (2005). *Ansiedade na profissão docente*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Pines, A.M. (2002). Teacher burnout: a psychodynamic existential perspective. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8, 2, 121-10.
- Pines, A. & Aronson, E. (1981). *Career Burnout: causes & cures*. New York: The Free Press.
- Pines, A. & Keinan, G. (2005). Stress and burnout: the significant difference. *Personality and Individual Differences*, 39, 625-635.
- Pines, A., Ben-Ari, A., Utasi, A. & Larson, D. (2002). A cross-cultural investigation of social support and burnout. *European Psychologist*, 7, 256-264.
- Pires, S., Mateus, R. & Câmara, J. (2004). Síndrome de *Burnout* nos Profissionais de Saúde de um Centro de Atendimento a Toxicodependentes. *Revista Toxicodependências*, 10, 1, 15-23.
- Powell, T.J. & Enright, S.J. (1990). *Anxiety and Stress Management*. London: Routledge.

- Prieto, L.L., Soria, M.S., Martínez, I.M. & Schaufeli, W. (2008). Extension of job demands-resources model in the prediction of burnout and engagement among teachers over time. *Psicothema*, 20, 3, 354-360.
- Público (2008). Inquérito: 85 professores dizem o que vão fazer para melhorar a escola. *Público*, 10/9/2008, pp.2-3.
- Ramos, M.F. (1999). Compreender e Avaliar. In R. Mota Cardoso (Org.), *O Stress na Profissão Docente* (pp.27-50). Porto: Porto Editora.
- Ramos, M. (2001). *Desafiar o Desafio. Prevenção do Stresse no Trabalho*. Lisboa: RH Editora.
- Rhodes, S.R. (1983). Age-related differences in work attitudes and behavior: a review and conceptual analysis. *Psychological Bulletin*, 93, 2, 328-367.
- Rijo, D.B. (1999). Pensar os Pensamentos. In R. Mota Cardoso (Org.), *O Stress na Profissão Docente* (pp.67-98). Porto: Porto Editora.
- Rodriguez, M.S. & Cohen, S. (1998). Social Support. *Encyclopaedia of Mental Health*, 3, 535-544.
- Ross, R.R., Altmaier, E.M. & Russell, D.W. (1989). Job stress, social support, and burnout among counselling centre staff. *Journal of Counselling Psychology*, 72, 2, 269-274.
- Roxburg, S. (1999). Exploring the work and family relationship: Gender differences in the influence of parenthood and social support on job satisfaction. *Journal of Family Issues*, 20, 6, 771-788.
- Rupert, P.A. & Kent, J.S. (2007). Gender and work setting differences in career-sustaining behaviors and burnout among professional psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38, 1, 88-96.
- Russell, D.W., Itmaier, E.M. & Van Velzen, D. (1987). Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of Counselling Psychology*, 36, 4, 464-470.
- Sacadura-Leite, E. & Uva, A.S. (2007). Stress relacionado com o trabalho. *Sociedade Portuguesa de Medicina do Trabalho*, 6, 25-42.
- Sacristán, J.G. (1999). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa. (Org), *Profissão Professor* (pp.63-92). Porto: Porto Editora.
- Salston, M. & Figley, C. (2003). Secondary traumatic stress effects of working with survivors of criminal victimization. *Journal of Traumatic Stress*, 16, 2, 167-174.
- Sarason, B.R., Sarason, I.G. & Pierce, G.R. (1990). *Social support, an international view*. New York: John Wiley & Sons.

- Schaufeli, W.B. & Buunk, B.P. (1996). Professional Burnout. In M.J. Schabracq, J.A.M. Winnubst & C.L. Cooper (Eds.), *The Handbook of Work and Health Psychology* (pp. 311-346). New York: John Wiley & Sons.
- Schaufeli, W.B. & Buunk, B.P. (2003). Burnout: An Overview of 25 years of Research and Theorizing. In M.J. Schabracq, J.A.M. Winnubst & C.L. Cooper (Eds.), *The Handbook of Work and Health Psychology* (pp.383-425). New York: John Wiley & Sons.
- Schaufeli, W.B. & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: a critical analysis*. London: Taylor & Francis.
- Schaufeli, W.B. & Van Dierendonck, D. (1993). The construct validity of two burnout measures. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 631-647.
- Schwab, R.L. (2001). Teacher burnout: Moving beyond “Psychobabble”. *Theory into Practice*, XXII, 1, 21-26.
- Schwab, R.L. & Iwanicki E.F. (1982). Who are our burned out teachers? *Educational Research Quarterly*, 7, 2, 5-17.
- Seabra-Santos, M.J. (2002). O investigador vai à escola: recolha de dados em contextos educativos. *Psychologica*, 30, 365-372.
- Seco, G. (2002). *A satisfação dos professores: teorias, modelos e evidências*. Porto: Edições Asa.
- Seixas, P.C. (1997). *A carreira dos professores: constrangimentos, oportunidades e estratégias*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Selye, H. (1953). The General-Adaptation-Syndrome in its Relationships to Neurology, Psychology, and Psychopathology. In W. Arthur (Ed.), *Contributions Toward Medical Psychology: Theory and Psychodiagnostic Methods*, vol.1 (pp.234-274). New York: Ronald Press Company.
- Selye, H. & Fortier, C. (1950). Adaptative Reaction to Stress. *Psychosomatic Medicine*, 12, 3, 149-157.
- Shirom, A. (2005). Reflections on the study of burnout. *Work & Stress*, 19, 3, 263-270.
- Silva, M. & Tamen, M.I. (1981). *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 3, 611-625.
- Soares, J.J., Grossi, G. & Sundin, Ö. (2007). Burnout among women: associations with demographic/socio-economic, work, life-style and health factors. *Archives of Women's Mental Health*, 10, 61-71.

- Stevens, M. & Higgins, D. (2002). The influence of risk and protective factors on burnout experienced by those who work with maltreated children. *Child Abuse Review*, 11, 313-331.
- Stoeber, J. & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress & Coping*, 21, 1, 37-53.
- Tena, P.S., Sobrequ s Soriano, J., Segura Bernal, J., Manzano Mulet, E., Rodríguez Muñoz, C., García García, M. & Cebria, J. (2002). Desgaste profesional en los médicos de atención primaria de Barcelona. *Medifam*, 12, 613-619.
- Teodoro, A. (1982). *O Sistema Educativo Português. Situação e Perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Trigo-Santos, F. (1996). *Atitudes e crenças dos professores do ensino secundário: satisfação e desgaste profissional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, ME.
- Tripa, M.R. (1994). *O Novo Modelo de Gestão das Escolas Básicas e Secundárias*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Van Horn, J. E., Schaufeli, W.B., Enzmann, D. (1999). Teacher burnout and lack of reciprocity. *Journal of Applied Social Psychology*, 29, 1, 91-108.
- Van Rhenen, W., Schaufeli, W.B., Van Dijk, F.J.H. & Blonk, R.W.B. (2008). Coping and sickness absence. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 81, 461-472.
- Vanwesenbeeck, I. (2005). Burnout among female indoor sex workers. *Archives of Sexual Behavior*, 34, 6, 627-639.
- Vara, N. (2007). *Burnout e satisfação no trabalho em bombeiros que trabalham na área da emergência pré-hospitalar*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Saúde. Porto: F.P.C.E.U.P.
- Vaux, A. (1988). *Social Support: Theory, research and intervention*. New York: Praeger.
- Vaz Serra, A. (1999). *O Stress na vida de todos os dias*. Coimbra: Gr fica de Coimbra.
- Visser, M., Smets, E., Oort, F. & Haes, H. (2003). Stress, Satisfaction and *Burnout* among Dutch Medical Specialists. *Canadian Medical Association or it's Licensors*, 168, 3, 271-275.
- Wilkerson, K. & Bellini, J. (2006). Interpersonal and Organizational factors associated with burnout among school counsellors. *Journal of Counselling & Development*, 84, 440-450.
- Witt, L.A. & Nye, L.G. (1992). Gender and relationship between perceived fairness of pay or promotion and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 77, 6, 910-917.

Wong, B. (2008). Inquérito: 85 professores dizem o que vão fazer para melhorar a escola.
Público, 10/9/2008, pp.2-3.

Anexo: apresentação do questionário

QUESTIONÁRIO

Este questionário é realizado no âmbito de um projecto de Mestrado em Psicologia da Saúde, a decorrer na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos e científicos (dissertação de Mestrado¹), sendo realçado que as respostas dos inquiridos representam apenas a sua opinião individual.

O questionário é anónimo, não devendo por isso colocar a sua identificação em nenhuma das folhas nem assinar o questionário.

Não existem respostas certas ou erradas. Por isso lhe solicitamos que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões. Na maioria das questões terá apenas de assinalar **com uma cruz** a sua opção de resposta.

Obrigado pela sua colaboração.

Grupo I

1. Idade: _____

2. Sexo: ☐ Masculino ☐ Feminino

3. Habilitações literárias:

- | | |
|--------------------------|---------------|
| <input type="checkbox"/> | Bacharelato |
| <input type="checkbox"/> | Licenciatura |
| <input type="checkbox"/> | Pós-Graduação |
| <input type="checkbox"/> | Mestrado |
| <input type="checkbox"/> | Doutoramento |

4. Estado Civil:

- | | |
|--------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Solteiro |
| <input type="checkbox"/> | Casado ou a viver em união de facto |
| <input type="checkbox"/> | Divorciado ou separado ou viúvo |

5. Tem filhos? ☐ Sim ☐ Não

6. Nível de ensino que lecciona este ano lectivo:

- | | |
|--------------------------|-------------|
| <input type="checkbox"/> | Pré-Escolar |
| <input type="checkbox"/> | 1ª CEB |
| <input type="checkbox"/> | 2ª CEB |
| <input type="checkbox"/> | 3ª CEB |
| <input type="checkbox"/> | Secundário |

¹ Versão para investigação construída por C. Queirós & J. M. Martins, 2007, F.P.C.E.U.P.

7. Situação profissional em que se encontra colocado:

<input type="checkbox"/>	Docente com lugar em quadro da escola
<input type="checkbox"/>	Docente do quadro de zona pedagógica
<input type="checkbox"/>	Docente contratado
<input type="checkbox"/>	Outra. Qual? _____

8. Para além da docência desempenha outros cargos?☐ Sim☐ Não

Se sim, quais: _____

9. Anos de serviço: _____**10. Indique o seu grau de:**

	Pouca				Muita
Satisfação com o seu trabalho no momento actual	1	2	3	4	5
Motivação para exercer o seu trabalho no momento actual	1	2	3	4	5
Motivação quando começou a exercer este trabalho	1	2	3	4	5

11. Se tivesse oportunidade:

	Sim	Não
Mudava de escola		
Mudava de profissão		

12. Indique o grau de conflito entre as exigências da sua tarefa profissional e as exigências da sua vida pessoal/familiar:

Pouco conflito				Muito conflito
1	2	3	4	5

13. Se respondeu os graus 3, 4 ou 5, indique a razão principal (escolha apenas uma opção):

<input type="checkbox"/>	Horário de trabalho
<input type="checkbox"/>	Pouco tempo disponível para família ou lazer
<input type="checkbox"/>	Condições do local de trabalho
<input type="checkbox"/>	Indisciplina dos alunos
<input type="checkbox"/>	Comportamento dos pais dos alunos
<input type="checkbox"/>	Insegurança na escola
<input type="checkbox"/>	Insegurança profissional
<input type="checkbox"/>	Má remuneração
<input type="checkbox"/>	Reduzido reconhecimento profissional
<input type="checkbox"/>	Outra razão. Qual? _____

Grupo II²

Assinale para cada questão a frequência com que vive ou sente cada uma das situações a seguir descritas. Assinale com uma cruz apenas uma resposta, tomando como referência os últimos 3 meses da sua actividade profissional.

	Nunca	Algumas vezes por ano	Uma vez por mês	Algumas vezes por mês	Uma vez por semana	Algumas vezes por semana	Todos os dias
1.Sinto-me emocionalmente exausto com o meu trabalho							
2.Sinto-me cansado no final de um dia de trabalho							
3.Sinto-me cansado quando me levanto para ir trabalhar							
4.Compreendo facilmente como se sentem as outras pessoas							
5.Trato as outras pessoas como se fossem objectos impessoais							
6.Custa-me trabalhar todo o dia com as outras pessoas							
7.Lido eficazmente com os problemas das outras pessoas							
8.Sinto-me fisicamente exausto com o meu trabalho							
9.Sinto que consigo ajudar as outras pessoas com o meu trabalho							
10.Tornei-me mais insensível com os outros desde que faço este trabalho							
11.Sinto-me preocupado porque este trabalho me deixa mais frio emocionalmente							
12.Sinto-me cheio de energia							
13.Sinto-me frustrado no meu trabalho							
14. Sinto que estou a trabalhar demais							
15.Sinto que não me preocupo com o que acontece às pessoas com quem trabalho							
16.Causa-me stress trabalhar directamente com as pessoas							
17.Consigo criar um ambiente descontraído com as pessoas com quem trabalho							
18. Sinto-me bem depois de contactar com as outras pessoas							
19. Sinto que consigo fazer coisas úteis no meu trabalho							
20.Sinto que estou a atingir os meus limites							
21.Lido calmamente com os problemas emocionais							
22.Sinto que as outras pessoas me culpam pelos seus problemas							

² Adaptado de M.B.I. (Maslach & Jackson, 1997) e traduzido por Mendes (2005).

Grupo III³

Assinale para cada questão se concorda ou discorda com cada uma das situações a seguir descritas.

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
1. Os meus amigos respeitam-me				
2. A minha família preocupa-se muito comigo				
3. Sinto que não sou importante para os outros				
4. A minha família tem-me em alta consideração				
5. Sou apreciado pelos outros				
6. Posso contar com os meus amigos				
7. Sou admirado pela minha família				
8. Sou respeitado pelas outras pessoas				
9. Sou amado pela minha família				
10. Os meus amigos não se preocupam com o meu bem-estar				
11. A minha família confia em mim				
12. Tenho-me em elevada estima				
13. Sinto que não confio no apoio da minha família				
14. As pessoas admiram-me				
15. Eu sinto um laço forte com os meus amigos				
16. Os meus amigos preocupam-se comigo				
17. Sinto-me valorizado pelas outras pessoas				
18. A minha família respeita-me				
19. Os meus amigos e eu somos importantes uns para os outros				
20. Sinto que pertenço a algo (amigos, família...)				
21. Se eu morresse amanhã, poucas pessoas sentiriam a minha falta				
22. Sinto que não sou próximo da minha família				
23. Os meus amigos e eu já fizemos muito uns pelos outros				

³ Adaptado e traduzido de S.S.A. (Vaux et al., 1986, in Corcoran & Fischer, 2000).